Geschichte der Pädagogik.

Geschichte der Pädagogik

von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart.

Ein Handbuch

für

Geistliche und Lehrer beider christlichen Confessionen

von

Friedrich Körner,
Oberlehrer an der Realschule zu Halle.

Leipzig,
Hermann Costenoble.
1857.

Vorwort.

Wie es für jede Wissenschaft nützlich ist, wie sich überhaupt nur ein richtiges Urtheil bilden läßt, wenn man den geschichtlichen Verlauf derselben übersieht: so bleibt es gerade für die Pädagogik ein lehrreiches Studium, das Schulwesen in seiner geschichtlichen Entwickelung kennen zu lernen. Ueber den sittlichen Werth eines solchen Studiums will ich nicht weiter reden, da er auf der Hand liegt. Leider wurde aber grade dieser Zweig der pädagogischen Literatur wenig bearbeitet, da das Material schwer zu beschaffen ist, und die Kraft eines Einzelnen nicht ausreicht, es zu sammeln, vielweniger es zu ordnen und durchzuarbeiten.

Das Wenige, was wir hierüber besitzen, hat den Mangel, daß es eben bloße Stoffsammlung oder willkürliche Systematik ist; denn man hat das Charakteristische und jene Punkte, in denen der Fortschritt liegt, nicht scharf hervorgehoben, so daß der Leser nur ein Chaos von Namen und Thatsachen vor sich hat, aus denen er nicht ersieht, ob es rück- oder vorwärts gegangen ist.

Als ich daher an die Bearbeitung der Geschichte der Pädagogik ging, so lag mir zunächst daran, Ordnung und Uebersicht in den Stoff zu bringen, Perioden und Unterabtheilungen festzustellen und zu charakterisiren indem ich nur das hervorhob, was in jeder Periode Neues geschaffen wurde. Diese Arbeit war schwieriger, als ich es vermuthet hatte; aber als ich fertig war, erschien mir

die getroffene Eintheilung so objectiv, so aus der Sache selbst hervorgegangen, daß ich hoffe, für spätere Bearbeiter eine Grundlage, gewissermaaßen ein Kartennetz geschaffen zu haben, welches auszufüllen ist. Mein Verdienst kann es nur sein, den Versuch gemacht zu haben, die Geschichte der Pädagogik in Fluß gebracht, ihre dialektische Entwickelung nachgewiesen zu haben, so daß überall Zusammenhang, organisches Leben und Wachsen sichtbar hervortritt.

In Betreff des Materiales mußte ich mich beschränken, da ich es nur aus meiner eignen Bibliothek entnehmen konnte. Auch kam es mir ja nicht auf Quellenstudien an, sondern auf die Entwickelung des Stoffes. Man wird daher Lücken bemerken, Namen und Thatsachen unerwähnt finden, aber man vergesse dabei auch nicht, daß ich nur das betonen wollte, was zum Vorhandenen als Neues hinzukommt, und nur die Wegweiser markirte, die weiter bringen.

Die meiste Schwierigkeit machte mir die Gruppirung der Bestrebungen der gegenwärtigen Periode, weil diese noch nicht abgeschlossen hat. Doch hoffe ich, wenigstens Uebersichtlichkeit in das Material gebracht und in allgemeinen Umrissen die Entwickelung nachgewiesen zu haben, die vom abstracten Formalismus des pestalozzischen Elementarunterrichts zu dem concreten Realismus gemüthvoller Anschauung und practischer Anwendbarkeit deutlich hinarbeitet.

Möge mein Buch zu ähnlichen Studien anregen, das Interesse an der Pädagogik steigern und dem Leser Befriedigung gewähren.

Halle, August 1856. **Frdr. Körner.**

Inhaltsverzeichniß.

Erstes Buch.

Die Periode der Erziehung.

Vom Anfang der Geschichte bis zur Einführung des Christenthums.

Einleitung.

Wenn man den Begriff der Pädagogik im weitesten Sinne nimmt, so umfaßt ihre Geschichte das gesammte Bildungsleben der Völker und fallen deren religiöse, politische und künstlerische Einrichtungen und Leistungen, ihr häusliches wie öffentliches Leben der Pädagogik zu. Denn die religiösen Vorschriften nicht minder wie die Staatsgesetze sollen mittelst des Unterrichts und der Erziehung nicht nur Gemeingut und als solches der Boden des gesammten Volkslebens werden, sondern dadurch, daß jene Grundsätze von Geschlecht auf Geschlecht vererbt werden, sichert jedes Volk seine nationale Existenz, jede Religion ihren Einfluß. Jene weiteste Auffassung der Pädagogik führt aber zu sehr ins Allgemeine, in die Kultur-, Religions-, Staats- und Kunstgeschichte, als daß dadurch für das Studium der Pädagogik selbst ein wesentlicher Nutzen könnte gewonnen werden. Man muß vielmehr den Begriff der Pädagogik im engeren Sinne nehmen, indem man sich streng an das Schul- und Erziehungswesen, an Schuleinrichtungen, Lehr- und Erziehungsweisen hält, um diese kennen zu lernen. Um aber hieraus ein förderliches Ergebniß zu gewinnen, genügt die bloße Kenntnißnahme des Dagewesenen nicht, sondern man muß die Entwickelung, den ununterbrochenen Zusammenhang aufzufinden suchen, in welchem die pädagogischen Ideen stehen.

Die Geschichte der Pädagogik ist die Darstellung der Pädagogik selbst, wie sie in Einrichtungen und Schulen sich darstellt, und die fortschreitende Entwickelung ist die Kritik der verschiedenen Grundsätze, indem jede neue Periode über die Einseitigkeit der alten hinausgeht.

Mit dieser Voraussetzung muß man an die Geschichte der Pädagogik herangehen. Daß diese die richtige und allein objective ist, lehren jene Bearbeitungen der verschiedenen Wissenschaften, in denen die geschichtliche Entwickelung derselben als ein organisches Ganze nachgewiesen ist. Denn wie in der Natur alles Entstehen und Vergehen im innigsten Zusammenhange als ununterbrochene Kette von Ursache und Wirkung steht, so ist auch das weltgeschichtliche Leben der Völker eine organische Entwickelung, sind die einzelnen Völker nur Träger der auf einander folgenden Lebensgesetze der geistigen Entwickelung. Aus bestimmten Verhältnissen und Auffassungen ergeben sich gewisse Zustände, die wieder neue Verhältnisse aus sich erzeugen. Diesen strengen, innigen Zusammenhang muß man in der Weltgeschichte suchen, wenn der Glaube an eine göttliche Weltregierung, die Niemand bestreiten wird, eine Wahrheit sein soll. Denn alsdann darf der Zufall nur in kleinerem Gebiete Bedeutung haben, nicht aber für die Entwickelung des Ganzen, welches Gott nach ewigen Gesetzen leitet und regiert. Ist dem Menschen die Freiheit der That und damit die Verantwortlichkeit für dieselbe überlassen, so ist die unausbleibliche Folge derselben und die Einordnung der Einzelbestrebungen zu einem höheren Ganzen Zeugniß von der höheren waltenden Macht Gottes.

Der Entwickelungsgang, welchen Erziehung und Unterricht in der Geschichte des ganzen Menschengeschlechts genommen haben, wird im Großen und Ganzen dem des einzelnen Menschen entsprechen, und die verschiedenen leitenden Grundsätze der einzelnen Völker bilden in ihrer Gesammtheit das System der Erziehung und des Unterrichts überhaupt. Dies bis ins Einzelne nachzuweisen, ist eine Aufgabe, die schon deshalb schwer zu lösen ist, weil die Nachrichten über die einzelnen Perioden sehr mangel- und lückenhaft sind; weshalb oft allgemeine

Andeutungen genügen müssen. Indessen hat diese Methode das Gute, daß sie das Studium erleichtert, weil sie in den rohen geschichtlichen Stoff inneren Zusammenhang bringt.

So viel auch über Pädagogik selbst geschrieben ist, so blieb die Geschichte derselben im Ganzen der vernachlässigte Theil, und die wenigen vorhandenen Bücher hierüber leiden an so fühlbaren Mängeln, daß diese Seite der Pädagogik noch keineswegs dem Lehrerpublicum so bekannt ist, als es der Sache und des lehrreichen Studiums wegen zu wünschen wäre. Den ersten Versuch einer Geschichte der Pädagogik machte Ruhkopf in seiner „Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland" (Bremen, 1794), von welcher jedoch nur ein Band erschienen ist, welcher den Zeitraum von der Einführung des Christenthums bis 1648 in gedrängter Kürze behandelt. Später unternahm Schwarz die Abfassung einer Geschichte der Pädagogik, die er seiner „Erziehungslehre" (Leipzig, 2. Aufl. 1829) voraussandte. Schwarz hat viel Material gesammelt, hat aber das Thema zu weit gefaßt und die letzten Abschnitte zu fragmentarisch behandelt. Cramer ist in seiner zweibändigen „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in welthistorischer Entwickelung" (Elberfeld 1832 u. 1838) gar nur bis zu den Griechen gekommen, hat das Thema sehr weitschichtig behandelt und verliert es oft ganz aus den Augen. Raumer's „Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit" (Stuttgart 1843—54, 4 Thle.) giebt nur Lebensbeschreibungen der hervorragenden Pädagogen und zusammenhangslose Auszüge aus ihren Schriften. Mit Pestalozzi schließt er ab. Das theure Buch liefert nur lückenhaftes Rohmaterial. Noch unbrauchbarer ist das wunderliche zweibändige Werk Wohlfarth's: „Geschichte des gesammten Erziehungs- und Schulwesens" (Quedlinburg 1853), denn es enthält nur allerlei zusammenhangslose Notizen mit eingestreuten Reflexionen, von denen nur die wenigsten zur Sache gehören. Ludwig in seinen beiden Bänden „Grundsätze und Lehren vorzüglicher Pädagogen von Locke bis auf die Gegenwart" (Baireuth 1853 u. 1856) theilt sorgfältig geordnete Auszüge aus den Werken neuerer Pädagogen mit. Hergang in seiner „pädagogischen

Real-Encyclopädie" führt nur einige Büchertitel an, so daß die Uebersicht der Geschichte der Pädagogik, welche Niemeyer in dem dritten Bande der „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts" giebt, immer noch das Beste ist, was wir über jenen Gegenstand besitzen. Denn Glanzow entwickelt in seiner „kurz gefaßten Geschichte der Pädagogik" (1830) vorzugsweise die Erziehungsidee und Wörlein in der „pädagogischen Wissenschaftskunde" hat es besonders auf Systematik abgesehen. Viel hierher gehöriges Material enthält Gräfe's „allgemeine Pädagogik" (Leipzig 1845), indem sie zahlreiche Citate mittheilt und einen Ueberblick die „Volksschule" (Leipzig 1847) desselben Verfassers so wie von Körner's „Volksschullehrer" (Leipzig 1853).

Erstes Kapitel.

Die streng-priesterliche Erziehung und Unterricht bei den alten Völkern des Morgenlandes und Afrika's.

(Vgl. Cramer, „Geschichte der Erziehung" und Hinrichs, „Die Könige" (Leipzig 1852).

Das Morgenland ist die Mutter aller Religionen und aller Kultur. Staat, Kunst, Wissenschaft und Familienleben tragen daher entschieden den Charakter des Religiösen. Alles und Jedes erhält die engste Beziehung zur Religion, und der Priesterstand ist der herrschende, weil er allein im Besitz des Wissens und der geistigen Bildung ist. Sein Ansehn gründet er auf die heiligen, angeblich von Gott gegebenen Bücher, deren Auslegung den Priestern vorbehalten blieb. Damit diese heiligen Urkunden durch menschliche Zuthat nicht entstellt würden, mußten sie für alle Zeiten unveränderlich in ursprünglicher Form erhalten und buchstäblich im Gedächtniß aufbewahrt werden. Eine innere Betheiligung war bei dem religiösen Glauben der Morgenländer also unmöglich, daher bestand das religiöse Leben vorzugsweise in der Beobachtung vorgeschriebener Gebräuche, Ceremonien, Lebensweise und Sitte, im

mechanischen Hersagen gewisser Gebete, die man in Tibet und bei den Kalmücken sogar durch Maschinen verrichtet. Jedes Wissen und Thun mußte durch die Religion geweiht sein, fast jede Bewegung, Handlung und Empfindung schrieb die Religion bis ins Einzelne vor.

Man kann daher die Erziehung des Orients die religiöse nennen, welche durch die Zucht der Gewöhnung zu blindem Gehorsam das Kindesalter der Menschheit bezeichnet, welchem auch das gedankenlose, mechanische Auswendiglernen entspricht, dem das Verständnß des Inhaltes fremd bleibt. Insofern ist der Orient nur die Vorstufe der menschlichen Bildung, und sind seine Völker verkommen und greise Kinder geworden, weil die thatenlose Gewohnheit, das unveränderliche Beharren beim Althergebrachten und das gedankenlose Lernen keine Entwickelung erlauben. Dem Christen wird die Religion eine Erkenntniß, die ihn zur sittlichen Handlung antreibt, dem Orientalen blieb sie ein äußerliches Thun, ein Formendienst, der dem gesammten übrigen Wissen und äußeren Leben das Gepräge des Altherkömmlichen, Unveränderlichen verlieh, welches ermüdete, die Geister erschlaffte und die Sinne dem fleischlichen Genuß zuwandte, so daß sogar Unzucht und Kindermord zum Gottesdienst werden konnten.

Der Orientale verehrt in seinen Göttern Naturerscheinungen und Naturkräfte; er kann Geist und Natur nicht trennen. Seine Religion ist daher Naturreligion, sein Gott bleibt ihm eine äußerliche Macht, eine feindliche Naturgewalt, welcher er sich unbedingt unterwerfen muß, welcher er sich mit Furcht und Zittern naht. Dieser Weltauffassung gemäß kennt er im Staat, in der Familie, in der Erziehung nur Gewöhnung zum unbedingten Gehorsam, zu blinder Unterwerfung und im Unterricht die unwandelbare Ueberlieferung der geltenden religiösen Satzungen durch das Gedächtniß. Eine vielseitige Entwickelung des Geistes durch den Lehrstoff ist eben so wenig erlaubt, als ein Fortschreiten vom angewöhnten Gehorchen zur freien That. Es fehlt ihm das Gefühl der Persönlichkeit, das Bewußtsein vom Recht seiner Individualität und von der Selbständigkeit seines Denkens, Wollens und Empfindens.

Dieser allgemeine Charakter der orientalischen Bildung empfängt bei den einzelnen Völkern noch seine besonderen Eigenthümlichkeiten. In China betrachtet sich der Kaiser als den Vater seines Volkes, welches eben seine Familie ausmacht, ihm gegenüber unmündig und willenlos ist. Diese Grundanschauung trägt sich auf alle öffentlichen Verhältnisse über, denn die Familie gilt für heilig, die Familienpflichten als die höchsten, so daß sich in der sittlich verderbten chinesischen Welt alle Tugend, Aufrichtigkeit, Treue und Liebe in die Familie geflüchtet hat. Der Sohn bleibt dem Vater unterthan, so lange dieser lebt, und wenn sich Jemand in China auszeichnet, so wird der Vater belohnt, der einen solchen Sohn erzog. Die Gräber und das Andenken der Verstorbenen werden in China am längsten und eifrigsten geehrt. „Das Ziel aller Erziehung", sagt ein chinesischer Weiser, „ist die Tugend. Nach ihr muß der Schüler streben; der Lehrer muß der Jugend ein Beispiel geben und sich als einen Bildner betrachten, der die rohe Masse formen soll. Die Unterweisungen und Ermahnungen müssen sein wie Frühlingsregen für das Bedürfniß der Pflanzen. Das Ende der täglichen Lection geschehe mit einer kurzen, inhaltreichen Geschichte."

Da China aber ein großes Reich ist, so verlangt es einen wohlgeregelten Beamtenmechanismus. Die Mandarinen vertreten den Kaiser, welcher der gelehrteste Mann seines Volkes sein muß, da er Alles zu befehlen, zu wissen, zu erforschen und zu regeln hat. Es müssen daher nicht nur die zahlreichen Beamten auf Schulen in dem erforderlichen Wissen unterrichtet werden, sondern jeder Chinese im Stande sein, den Willen und Befehl seines kaiserlichen Vaters zu verstehen. China ist daher das Land der Schulen und der Prüfungen, durch welche man von Stufe zu Stufe im Staatsdienst aufwärts rückt. Der Examinator der Candidaten für die obersten Staatsämter ist der Kaiser selbst, und der Ausfall der Prüfungen wird durch die Staatszeitung zur allgemeinen Kenntniß gebracht. Der Beamte muß aber nicht blos die erforderliche Sachkenntniß sich erworben haben, sondern auch formell so weit gebildet sein, daß er Gedichte machen kann und guten Geschmack besitzt. Doch

darf alles Wissen nur Gedächtnißkram sein, da ein Erforschen und selbständiges Durchdenken der Lehrgegenstände nicht erlaubt ist; denn auch in der Schule herrscht geistloser, strenger Mechanismus.

In den Städten sorgt die Obrigkeit für die Errichtung von Volksschulen, welche auch größere Dörfer auf eigne Kosten in ihrem Orte herstellen. Der Unterricht beginnt mit dem fünften Jahre, dauert ohne Ferien bis zum zwölften oder vierzehnten und bedient sich gedruckter Bücher. Da die Chinesen keine Buchstaben, sondern Zeichen für die Begriffe haben, die unter sich zu verschiedenen Begriffserweiterungen benutzt werden, und da ferner die Betonung und die Stimmlage beim Sprechen dem Worte selbst eine ganz verschiedene Bedeutung geben kann: so ist das Lesen- und Schreibenlernen eine sehr schwierige Sache. Wer 80000 Wörter und damit ebensoviel Wortzeichen gelernt hat, ist sehr gelehrt, da man mit den Wortzeichen zugleich die Sache lernen und begreifen muß. Der Unterricht beginnt zunächst mit Gedächtnißübungen, indem das Kind uralte Denksprüche und Lebensregeln auswendig lernt; hierauf folgen Leseübungen, wobei im Chor gesprochen wird. Neben dem Schreiben lehrt man etwas Rechnen und gemeinnützige Kenntnisse, die aus dem Lesebuche gelernt werden. Die Volksschule hat vier Cursen oder Klassen; täglich wird zwei Mal Schule gehalten und die Armen des Nachts unterrichtet. Vornehme halten sich Hauslehrer; Mädchenschulen fehlen. Im Reiche giebt es viel höhere Lehranstalten mit einem Ober- und einem Unterlehrer. An der Spitze aller Bildungsanstalten steht die kaiserliche Akademie.

Da in China jede Handlung durch ein Gesetz vorgeschrieben ist, so giebt es über Methode und Schulpraxis auch viele ins Einzelne gehende Anweisungen, damit der Unterricht ein mechanisches Arbeiten nach der Schablone werde. Mit Tagesanbruch kommen die Kinder in die Schule, begrüßen den Confucius und den Lehrer und entfernen sich des Abends auf gleiche Weise. Bei vollen Klassen entläßt der Lehrer die Kleinen zuerst, so wie die, welche den weitesten Heimweg haben. Unterwegs darf kein Kind spielen, muß beim Eintritt ins

Haus die Hausgötter, Ahnen und Eltern grüßen, dann seine Lectionen lesen, aber laut, seine Bücher gut halten, beim Schreiben gerade sitzen, darf sich die Finger nicht beflecken, soll das Buch beim Lesen drei Zoll vom Auge halten, darf auf der Straße nicht hüpfen und springen, muß sich gegen Vorgesetzte nach der vorgeschriebenen Sitte benehmen, leise sprechen, darf keine Unterhaltungslectüre, Gesang oder Spiel treiben, hat des Morgens zu arbeiten, durch körperliche Bewegung sich bei Abspannung des Geistes zu erholen u. s. w.

Den ersten Unterricht beginnt man damit, daß man die Kinder in den Ceremonien und Höflichkeiten unterweist, dann werden die Elementarbegriffe beim Lesen und dabei zugleich durch sinnliche Dinge veranschaulicht und dem Gedächtniß eingeprägt, indem täglich vier Charaktere (Wortzeichen) gelernt werden. Wer faul ist, wird der Länge nach auf eine schmale Bank gelegt und erhält Stockschläge. Lesen und Schreiben lehrt man zu gleicher Zeit, indem große bunte Buchstaben schwarz übermalt werden. Das Schreiben ist in den chinesischen Volksschulen die Hauptlection. Ueber die moralische Führung der Kinder wacht die Obrigkeit. Alle 14 Tage halten die Familienvorsteher Prüfung. Staatsexamina werden in verschlossenen und versiegelten Zimmern vorgenommen; nach ihrem Ausfall erhält der Geprüfte seinen Stand, seine besondere Kleidung und Abzeichen. Neben dem Schreiben befleißigt man sich besonders des Stils. Die Regeln desselben macht man durch Beispieie klar, zergliedert dann den Begriff des besprochenen Gegenstandes, schreitet hierauf zu der Entwickelung der Hauptideen fort, läßt eine strenge Eintheilung der Gedanken folgen und faßt die Einzelnheiten zu einem Ganzen zusammen. An die Leseübungen schließen sich rhetorische an, indem man die auf der unteren Stufe den Schüler gelernte Sprüche erweitern und ausführen, auf der folgenden poetische Schreibart und zierlichen Stil sich aneignen und auf der dritten Abhandlungen über practische Gegenstände anfertigen läßt, — aber Alles in vorgeschriebener Form und nach mechanischem Verfahren.

Man sieht hieraus, daß man in China den mechanischen

Theil des Unterrichts, die Hand- und Kunstgriffe des Abrichtens und Gewöhnens, recht wohl kennt, und daß es in der Schule auf ein handwerksmäßiges Ablernen abgesehen ist, wobei der Anschauungsunterricht, die Wiederholung, das Chorsprechen u. s. w. passende Hülfsmittel sind. Neben dieser Schulbildung findet man in China, Japan und Tibet viel Gelehrsamkeit, die aber fast ausschließlich in dem Auswendigwissen vieler Namen, Zahlen und Dinge und in einer einseitig verstandesmäßigen Systematik, Begriffsspaltungen u. dgl. besteht.

Einen schroffen Gegensatz zu den im Mechanischen sehr ausgebildeten Chinesen bilden die frommen Bewohner des Ganges-, Indus- und Nilthales. In China kommt der Staat nicht über den Begriff der Familie hinaus und ist der Kaiser weltliches und geistliches Oberhaupt zugleich, Mensch und als Sohn des Himmels zugleich auch Stellvertreter Gottes; in Indien und Egypten gliedert sich dagegen die Staatsgesellschaft in Kasten, in erbliche Standesunterschiede, die den Einzelnen zu einer bestimmten Beschäftigung zwingen. Obenan stehen die Priester, neben denen nur noch die der Krieger, deren Kaste der König angehört, einige Berechtigung hat. Da die Priester kraft des Rechtes ihrer Kaste im Besitz alles Wissens sind, so ist alles Wissen und alle Bildung eine priesterliche, indem sie entweder geradezu zum Priesteramte vorbereitet, oder die Hauptlehren, Gebete und Ceremonien des Religionsdienstes dem Volke so weit mittheilt, als es nöthig ist, damit es sich am Kultus betheilige und in der Gewalt der Priester bleibe. Man kann also wenig von Volksschulen erwarten, in denen Gebete und religiöse Ceremonien, etwas Lesen und Schreiben gelehrt wurden, wogegen der Priesterschulen viele waren, in denen, außer der Erklärung der heiligen Bücher, Gesetzeskunde, Heilkunde, Himmelskunde u. s. w. gelehrt wurden. Denn der Priester mußte Sprachkenner, Richter, Arzt, Feldmesser, Kalendermacher u. s. w. sein, da Priester alle diese Aemter als priesterliche zu verwalten hatten. Aus den großartigen Bau-, Kunst- und Schriftwerken jener Völker muß man auf hohe, vielseitige Geistesbildung schließen; indeß bestimmtere Angaben über die Schulen der Inder und Egypter besitzen wir nicht.

Priester waren die alleinigen Lehrer des Volks, der Unterrichtsstoff blieb ein religiöser und die Erziehung eine Gewöhnung an die Beobachtung des altherkömmlichen Ceremoniels. Das Volk blieb ohne weitere Bildung, nur die zweite und dritte Kaste durfte unter Anleitung der Priester die heiligen Bücher lesen. Für jede tägliche Verrichtung war ein umständliches Ceremoniel vorgeschrieben, und nicht einmal alle Priester konnten lesen und schreiben. Mädchen blieben ohne Unterricht, wie im ganzen Orient, ausgenommen die Tänzerinnen, welche von Priestern unterrichtet und für den Gottesdienst ausgebildet wurden.

Wo Familien der höheren Kasten wohnen, pflegen Elementarschulen zu sein, in denen die Kinder das Lesen, Schreiben und Rechnen lernen. Als Beihülfe benutzt der Lehrer den Stock und sein Gehülfe die Ruthe. Lesen und Schreiben werden zugleich begonnen, und anfangs die Buchstaben in den Sand, später mit einem eisernen Griffel auf Palmblätter und zuletzt mit Tinte auf Platanenblätter geschrieben. Ist die Schule zahlreich besucht, so unterweist der Lehrer die erwachsenen Schüler, wie sie die Kleineren unterrichten sollen, während er selbst mit einer anderen Abtheilung sich beschäftigt. Von Ostindien stammt die Lancastersche Methode, die von hier nach London verpflanzt wurde. Die Schule wird unter Bäumen und bei schlechtem Wetter in einem Schuppen gehalten; Sittensprüche und moralische Lehren dienen als Verstandesübung und daneben hat man einen buddhistischen Katechismus mit 10 Geboten: Du sollst kein lebendes Wesen tödten. Du sollst nicht stehlen. Du sollst nicht Unzucht treiben. Du sollst nicht Unrecht thun mit Deinem Munde. Du sollst keine starken Getränke trinken. Du sollst das Haar auf Deinem Scheitel nicht parfümiren, den Körper nicht bemalen. Du sollst weder Schauspielen noch dem Gesange beiwohnen. Du sollst nicht sitzen oder liegen auf einem hohen und breiten Polster. Du sollst nicht essen nach Mittag. Du sollst weder Gold noch Silber noch sonst etwas von Werth besitzen.

Neben den Volksschulen mit ihrer practischen Methode, die auf Beschäftigung großer Massen berechnet ist, gab es noch

Priesterschulen und drei Gelehrtenschulen, auf welchen alle Wissenschaften von Fachlehrern vorgetragen, und die Nichtbrahminen von den Brahminensöhnen unterschieden wurden, da man gewisse Lehren nur geprüften Priestern anvertraute. Wurde in China viel gelernt und geprüft, so soll der Studirende in Ostindien durch Nachdenken die Wissenschaft sich aneignen. Die Studenten, deren Lernzeit 12—20 Jahre währt, geben sich zu einem Lehrer in Lehre, Kost und Wohnung. Die Lehrbücher sind in Versen geschrieben und werden auswendig gelernt. Um sie zu verstehen, hören die Schüler den Disputationen der Lehrer in Gärten oder Tempeln 5 Jahre lang schweigend zu, dann erst dürfen sie ihre Zweifel und Bedenken aussprechen und an den Disputationen Theil nehmen. Selbst beim Gottesdienst muß der Student schweigen und häufig asketische Uebungen vornehmen.

Aehnlich sind jedenfalls die Einrichtungen in Egypten gewesen, in dem Lande der Geheimnisse und Wunder, dessen Priester gleichfalls kenntnißreiche, vielseitig gebildete Gelehrte waren, die sich beim Rechnen bereits der Ziffern bedienten und beim elementaren Rechenunterricht den Rechentisch mit Steinchen, beim Schreiben das Rohr, Papyrusbast, schwarze oder rothe Tinte anwendeten. Eigenthümlich ist dem Lande, daß auch Mädchen Unterricht empfingen und Gesang zu den Lehrgegenständen der höheren Schulen gehörte. Von den übrigen Völkern des alten Orients sind nur einige kurze Notizen über die Erziehung der Perser und Juden erhalten, von denen namentlich die Perser den Uebergang zu den Völkern des alten Europa's bilden, weil bei ihnen die sittlich-religiöse Erziehung einen nationalen, volksthümlichen Charakter annimmt. Freilich wissen wir nicht, wie viel von dem, was der griechische gelehrte General Xenophon von des Kyros Erziehung erzählt, historisch begründet ist, aber alle Einrichtungen des persischen Staats bestätigen, daß in Persien nicht Kasten, sondern Stämme unterschieden wurden und in volksthümlicher Weise das ganze Volk seinen kriegerischen Geist und sittliche Tüchtigkeit zu erhalten suchte, wogegen ein Einfluß der Priester (Magier, Chaldäer) kaum bemerkbar hervortritt. Während die

übrigen Völker des alten Orients von der Religion Glauben, Sitte und Lebensweise vorgeschrieben erhalten und zu Dienern der Tempel erzogen werden, nicht aber zu Nationalgefühl, tritt dies bei den Persern entschieden hervor. Es ist daher kein Zufall, sondern ein Zug der Verwandtschaft, daß Persien sich noch Griechenland erobern wollte, daß aber die Griechen wirklich Persien eroberten und für griechische Bildung gewannen.

In wissenschaftlicher Beziehung haben die Perser nichts geleistet, aber mitten in dem erschlaffenden Orient, im Besitz der Luxusstädte Babylon und Ninive erhielten sie sich frisch und tüchtig. Denn vom 5. bis 20. Jahre wurden die Knaben im Reiten, Bogenschießen und ehrenhafter, offener Gesinnung geübt. Die Lüge galt für die größte Schande, und durch körperliche Uebung sollte auch der Geist frisch, kräftig und rein erhalten werden. Wir finden bei den Persern zuerst eine weltliche, sittlich-tüchtige Erziehung, damit die Jugend aufwachse in dem begeisternden Nationalgefühl, dem Perservolk anzugehören, welches über viele zahl- und goldreiche Völker herrschte. Der persische Knabe wurde abgehärtet gegen körperliche Anstrengungen und Entbehrungen wie gegen sinnliche Genüsse. Er wurde zum Krieger, zum Eroberer und Beherrscher erzogen, und dieses Gefühl gab den jungen Gemüthern Schwung und jenes belebende Feuer, welches jedes Hinderniß überwältigt. In öffentlichen Anstalten, die unter der Leitung erfahrener Greise standen, sollte der Jugend Gerechtigkeitsgefühl, Selbstbeherrschung und Wahrhaftigkeit angewöhnt und anerzogen werden, da auf diesen Tugenden die Macht und Herrschaft des Volkes beruhte. Der Knabe sollte Perser werden: ein unverzagter Krieger und gerechter Beamteter im eroberten Lande. Mit dem 25. Jahre ward der Jüngling Staatsbürger und Krieger; erst als 50jähriger Mann entband man ihn vom Kriegsdienst und übertrug ihm Belehrung und Beaufsichtigung der Jugend, welche durch eigne Gerichte sich lenkte und Schuldige bestrafte. Die älteren Männer dienten ihnen als Beispiel und Muster. Man findet in dieser Nationalerziehung Vieles, was an Sparta erinnert.

Die Juden vereinigen in sich gewissermaßen das gesammte Morgenland, indem ihre religiöse Erziehung, die entschieden vorwaltet, zugleich eine nationale ist, insofern Jehova als Gott der Juden, Nationalgott und unsichtbarer König verehrt wurde, welcher durch den Hohenpriester und durch Propheten, die er erweckte, durch begeisterte Liederdichter das Volk leitet und regiert, mit dem er gewissermaßen einen Vertrag (Bund) geschlossen und ihm Verheißungen gegeben hatte. Bildung und Erziehung sind streng religiös und das gesammte häusliche Leben, dem der größte Theil der Erziehung zufiel, durch religiöse Gebote genau geregelt. Wie Gott Haupt der Volksfamilie war, so sollte jeder Hausvater sein Priester sein, der die Kinder zu Gottesfurcht, Gebet und Glauben erzog und über Jehova belehrte. Unbedingter Gehorsam, Ehrfurcht und freudige Dahingabe an den Nationalgott waren die Grundlage aller Erziehung. Jeder Erstgeborne war Gott geweiht; fromme, bedeutsame Namen wurden dem Kinde gegeben; nach 40 Tagen empfingen Knaben im Tempel den Segen Gottes durch des Priesters Mund und segnende Hand; an den Nationalfesten mußten sie zeitig Theil nehmen, wurden von Gott und Gottes Wort daheim im elterlichen Hause unterrichtet, und lernten die religiösen Vorschriften nach und nach durch das practische Leben kennen. Nur die Kinder der Vornehmen und Priester wurden im Rechnen und Schreiben unterrichtet, denn erst zur Zeit Christi gab es in Palästina Volksschulen, in denen die Kinder im Singen heiliger Lieder unterrichtet wurden.

Die höheren Schulen dienten lediglich nur zur Ausbildung der Levitenkinder und umfaßten alles Wissen, weil sich dieses streng an die Religion anschloß, welche ihm Ziel, Zweck und Richtung vorschrieb; denn das Gesetz Mosis war die Grundlage des sittlichen, religiösen, staatlichen und wissenschaftlichen Lebens. In den Synagogen erklärten die Priester die Schrift dem gegenwärtigen Volk; in den Prophetenschulen erhielten die Söhne der Leviten ihre höhere Bildung, und an ihre Stelle traten später die Rabbinerschulen, welche einzelne Gelehrte errichteten, um darin selbst zu lehren oder durch

einen Dolmetscher ihre Lehren vortragen zu lassen. Zu Zeiten prüfte man die Schüler, indem man sie Disputirübungen anstellen ließ, oder es kämpften zwei Lehrer mit einander, indem sie sich schwierige Fragen vorlegten. Bald gestalteten sich die Rabbinerschulen zu theologischen Rechtsschulen um, die in bildlicher Sprache die Gesetze auslegten. Nach Christi Zeit kam ein reges wissenschaftliches Leben unter die Juden, es entstanden gelehrte Akademien, welche den arabischen und christlichen späterer Jahrhunderte zum Muster dienten. Man unterrichtete an ihnen in der Theologie, Rechtswissenschaft, Arzneikunde, Sprachen, Botanik und Astronomie, indem die Lehrer in jedem Halbjahr einen Monat lang die Einleitung in die bestimmte Wissenschaft sammt einer Anweisung zu deren Studium vortrugen, das Erlernen der Wissenschaft selbst aber den Schülern überließen.

Diese dürftigen Nachrichten sind im Allgemeinen Alles, was wir von den altorientalischen Schulen wissen. Aus ihnen ersehen wir, daß es Volksschulen in unserem Sinne etwa nur bei den Chinesen gab, daß aller übrige Unterricht nur ein religiöser, daß jede höhere Schule ein theologisches Seminar war. Die Lehrmethode konnte nicht über den Mechanismus des Vormachens und buchstäblichen Auswendiglernens, die Erziehung nicht über die strenge Zucht zu willenlosem Gehorsam und unbedingter Unterordnung unter Sitte und religiöse Vorschrift kommen, weil es der Zweck des Unterrichts wie der Erziehung blieb, die religiösen Ueberlieferungen in unwandelbarer Form von Geschlecht auf Geschlecht zu bringen und blinder Gehorsam in den despotischen Staaten das Ziel aller Erziehung war. Eine Vertiefung in den Inhalt durch freies Forschen konnte nicht gestattet werden; daher blieb der Glaube ein äußerliches Thun, eine leere Formel, darum wirkte er nicht anregend zur sittlichen That, kannte man überhaupt die sittliche Freiheit des Christen nicht, der aus Liebe zu Gott dessen Gebote hält. Die Priester bildeten die Jugend weder für das bürgerliche Leben, noch weniger zum Menschen aus, sondern nur zum Diener und Knecht der Götzen, uniformirten Geister und Gedanken und betäubten sie durch geheimnißvollen, sinnlich

überwältigenden Gottesdienst, Bauten, Prozessionen und strenges Ceremoniel.

Zweites Kapitel.

Die national-politische Bildung und Erziehung bei den Griechen.

Was den Orientalen die Religion war, das wurde bei den Griechen der Staat. Der Morgenländer gehört mit seinem Denken, Empfinden und Handeln der Religion an, der Grieche dagegen dem Staate. Staatsbürger zu sein, war seine Ehre, war die Bestimmung seines Lebens, und darauf bereitete er seine Jugend vor. Er für seine Person galt nichts, erst als Staatsbürger empfing er seine gesellschaftliche Stellung, und wer dem Staate nicht angehörte, hieß Barbar oder Sclave. Die Griechen sind ein politisches Volk, jeder Volksstamm entwickelte sich nach seiner Besonderheit, und jeden Einzelnen dieser gemäß zu erziehen, war Aufgabe der Gesetze und obersten Staatsbehörden. Daher wird auch die Erziehung Sache des Staates, und soll diese selbst eine national-politische sein. Der Knabe und Jüngling muß sich mit den körperlichen und geistigen Fertigkeiten ausrüsten, die ihn befähigen, als Staatsbürger seine Pflicht als Krieger, Geschworener, Richter und Beamteter zu erfüllen. Wenn der Orientale sich für den Himmel vorbereitet, so will der Grieche mit ganzer, voller Kraft dem Diesseits, seinem Vaterlande leben, denn das Jenseits ist ihm ein trübseliger Ort. So vielseitig das griechische Staatsleben war, so vielseitig mußte sich auch die Bildung entwickeln, so daß der gebildete Grieche ein harmonisch ausgebildeter, geistig und leiblich gesund entwickelter Mensch wurde, der für spätere Jahrtausende ein Muster, ein Normalmensch blieb, welchen man vergeblich nachzuahmen suchte, weil die Bedingungen späterer christlicher Zeiten ganz andere waren.

Obschon der Staat von jedem Bürger ein gewisses Maaß von Bildung und Kenntnissen forderte, so überließ er den

Unterricht doch dem elterlichen Hause und beaufsichtigte durch Beamtete vorzugsweise nur die Erziehung, durch welche die Jugend im Geiste des Stammes heranwachsen, vaterländische Sitte und Brauch, Götter und Gesetze ehren und sich tüchtige, mann- und ehrenhafte Gesinnung aneignen sollte. Schon in den ältesten Zeiten wurden die Söhne Vornehmer durch irgend einen erfahrenen Mann erzogen und in dem unterwiesen, was sich für einen Helden gebührt, also im Gebrauch der Waffen, in der Heilkunst, im Opferdienst, in der Gesetzeskunde, in Gesang und Flötenspiel. Sie lehrten aber auch moralische Sprüche, Ehrerbietung vor dem Alter, vor den Göttern und Eltern. Merkwürdig bleibt es, daß erst in späterer Zeit Hebammen benutzt werden, die doch die Egypter, Hebräer und Indier kannten, obschon eine Amme die Kinder der Vornehmen zu erziehen hatte, und ein beaufsichtigender Diener (Pädagog, d. h. Kinderführer genannt) als Schützer und Beobachter um den Knaben sein mußte, denn Mädchen erhielten in Griechenland keine Erziehung. Körperliche Uebungen, Waffenspiele, Laufen, Werfen und Springen bildeten die Elemente der öffentlichen Erziehung in Griechenland, und die Gymnasien (Turnplätze mit halb oder ganz nackten Knaben und Männern) vertraten die Stelle unsrer Bildungsanstalten, während die Mädchen im Hause weben und kochen, dazwischen Lieder singen, Arzneien bereiten, Lebensregeln und sittsames Benehmen der Mutter ablernten.

Einige Jahrhunderte nach dem sogenannten Heldenzeitalter, in welchem sich nationale Sitte und Denkweise ausprägte, beginnen in den griechischen Staaten Unruhen, denen man dadurch ein Ende zu machen sucht, daß man die Volkssitte in Gesetzesform brachte und sie selbst zum Gesetz machte. Solche Gesetze würden wir Staatsverfassung nennen, weil sie in allgemeinen Bestimmungen die öffentlichen und privaten Verhältnisse ordnen. Daher wird denn auch die Erziehung Gegenstand der Staatsgesetzgebung, die sich mit manchen Eigenthümlichkeiten, besonders bei den Jonern, den Dorern und Aeolern entwickelt hat, weil durch die Erziehung die Besonderheit des Volksstammes sollte erhalten werden, der

vierte Hauptstamm aber, welcher die Achaier umfaßte, von den Dorern unterdrückt war, nachdem er im sagenhaften trojanischen Kriege seine Glanzperiode durchlebt hatte.

Bis zum sechsten Jahre etwa wurde der ionische Knabe von der Amme und Wärterin erzogen, unter deren Aufsicht er mit dem Reif, dem Kreisel, dem Ball, der Klapper und anderen Spielsachen sich die Zeit vertrieb, während das Mädchen mit Puppen tändelte. Unter Schaukelliedern sang die Wärterin die Kleinen in den Schlaf, wenn sie in die Korbschwinge oder Mulde gelegt waren. Mit dem sechsten Jahre übernahm der Pädagogos (Knabenführer) die Aufsicht, führte den Knaben zum Elementarlehrer (Grammatist, weil Gramma der Buchstabe heißt), bei welchem er buchstabiren, syllabiren, lesen und schreiben lernte, oder brachte ihn zum Turnlehrer auf den Ringplatz (Palästra) oder auf den öffentlichen Turnplatz (Gymnasion), beaufsichtigte ihn überall und hielt ihn zum Guten an. Der Pädagogos war gewöhnlich ein Sclave, der dazu paßte, oder der zu anderer Arbeit zu schwach war. Der Elementarlehrer trieb das Unterrichten als Geschäft und stand wenig in Ansehen, weil er eben nicht mehr verstand als jeder Erwachsene. Die Elementarschule war Privatanstalt, oft auf offener Straße oder in einer Bude, und der Unterricht dürftig. Auf den Leseunterricht folgte der in Gesang und Zither- oder Flötenspiel, durch welchen die Gemüther veredelt, für das Schöne, für Maaß, Harmonie und Rhythmus sollten gewonnen werden. Die Elementarschule lehrte auch das Fingerrechnen und Geometrie; höhere Schulen setzten diesen Unterricht fort, welcher mit der Astronomie und Redekunst schloß. Wenn in der Elementarklasse nur auswendig gelernt wurde, so übte man die erwachsenen Knaben im Declamiren und Recitiren angemessener poetischer Stücke, besonders aus dem Homer und den Lehrdichtern, wobei es auf Ausbildung der Stimme, Melodie und Rhythmus des Vortrags und sinnvolle Betonung ankam. Auf diese Weise gab man dem Jünglinge eine zweckmäßige Vorbildung für seine spätere Bestimmung, vor der Volksversammlnng zu reden. Die Landesgesetze mußte der Knabe auswendig lernen, wogegen Fabeln und ähnliche

Erzählungen seinen Verstand entwickeln, seiner Lebenserfahrung zu Hülfe kommen und ihm zur richtigen Auffassung der Lebensverhältnisse, der Lebensregeln und Grundsätze verhelfen sollten. Alle Lehrgegenstände waren darauf berechnet, den Knaben zu einem Staatsbürger vorzubilden, der in heimischer Denk- und Lebensweise eben heimisch sei. Den Unterricht machte man nicht zum Selbstzweck allgemeiner menschlicher Bildung, sondern zum besondern Zweck der Einführung und Angewöhnung ionischen Staatslebens. Was wir unter allgemeinen Bildungsmitteln verstehen, das kannte der Grieche nicht, der einseitig Joner, Dorer oder Achaier u. s. w. sein wollte. Der Lehrcursus der athenischen Knaben war zu Solons Zeiten ein dreifacher: ein gymnastischer bei den Pädotriben in der Paläſtra, ein musikalischer beim Zitherspieler und ein wissenschaftlicher beim Grammatisten. Gemeingeist und öffentliche Meinung verlangten, daß jeder Vater seine Knaben auf diese Weise unterrichten ließ. Die Gymnastik begann mit Gelenkübungen (Zehenstand, Hüpfen, Armstrecken, Hängen, Klettern und einfachem Lauf), dann folgten Ringen, Faustkampf, Speerwerfen, Laufen, wobei es vom Lehrer viel Schläge gab. Vom 18. Jahre an besuchten die Jünglinge die öffentlichen Gymnasien, wo sie unter Aufsicht der Staatsbeamten und unter Leitung öffentlicher Lehrer in kriegerischer Fertigkeit ausgebildet wurden. Der Musiklehrer lehrte Zither, Flöte, Versbau, Rhythmus und Melodik. Der Grammatist Lesen, Schreiben und Rechnen. Erst ward lautirt, die Bustaben vorgezeichnet und beschrieben, dann syllabirt und endlich ganze Wörter buchstabirt. Prügel theilte der Lehrer in reichlichstem Maaße aus, denn die Zucht war sehr streng; doch gab es besondere Spieltage und Ferien. Alle Lehrer mußten streng auf Sittlichkeit und Anstand halten. Die Gymnasien, um dies noch zu erwähnen, waren große Plätze, die mit einer Mauer umschlossen und mit Bäumen bepflanzt waren, und an deren einer Seite ein Gebäude mit geräumigen Hallen lag, so daß bei jeder Jahreszeit und Witterung konnte geturnt werden. Außerdem gab es noch Zimmer zum An- und Auskleiden, zum Einreiben der Salben und als Sammelplatz für die verschiedenen Abtheilungen. Von

Sonnenaufgang bis Sonnenuntergang standen die Gymnasien offen und wurden von besonderen Staatsbeamten beaufsichtigt und im Stande erhalten. In der Nähe pflegte das Schulhaus mit dem Lehrzimmer, Bänken und Katheder zu sein.

Wie die griechische Musik, dieses Hauptmittel der geistigen formalen und ästhetischen Erziehung, eigentlich beschaffen war, ist bei den mangelhaften Nachrichten darüber schwer zu erkennen. So viel ist aber gewiß, daß sie ganz anders war als die unsre, da sie vorzugsweise auf dem Gesetz der Harmonie und des Rhythmus beruhte und in gewissem Sinne der Philosophie entsprach. Die Leier hatte drei, vier oder sieben Saiten, zu denen die achte als Octave kam. Das verschiedene Tonverhältniß, in welchem die Saiten zu einander standen, schuf eine dreifache Tonleiter. Die 120 üblichen Töne bezeichnete man durch Buchstaben, und die Melodien mußten in einer der dreizehn Tonarten abgefaßt sein. Doch waren nur vier im gewöhnlichen Gebrauch: die phrygische war rauschend und ward bei Dank- und Lobliedern angewandt, die lydische besänftigte und stimmte ernst besonnen, die ionische war weichlich, die dorische ernst, erhaben und würdevoll, weshalb sie den Römern besonders zusagte und Gregor d. Gr. sie zu seiner Kirchenmusik benutzte. Sie fing mit e an, die ionische mit f, die phrygische mit fis und die lydische mit g oder gis. Mit der Lyra begleitete man den Gesang, denn die harmonischen Accorde sollten besänftigen, die sinnlichen Regungen unterdrücken, in ideale Stimmung versetzen und im Menschen das Gefühl innerer Befriedigung, göttlicher Reinheit und maaßvollen Ebenmaaßes erwecken.

Weil der griechische Knabe nicht etwa zum Menschen, sondern zum Staatsbürger sollte erzogen werden, so war die Zucht selbst eine strenge, die unter Aufsicht des Staates selbst stand. Die Mädchen und Frauen lebten bei häuslicher Arbeit abgeschlossen in besonderen Frauengemächern, der Knabe aber befand sich unausgesetzt unter Aufsicht, damit er durch Gewöhnung und Scheu vor der öffentlichen Meinung Selbstverleugnung und entsagende Einordnung in das Staatsganze lerne, welches seinem persönlichen Belieben und seiner Freiheit

sehr enge Schranken setzte. Anders zu leben, zu denken und zu handeln, als die Landessitte es vorschrieb, war Keinem erlaubt; denn der Grieche war weniger Privatperson als Staatsbürger. Er mußte sich daher beherrschen, mußte den Gesetzen freiwillig gehorchen lernen. Bescheidenheit, Sittsamkeit und Unterordnung verlangte man von der Jugend, und sogar die Pädagogen hatten das Recht, den Knaben zu strafen, der auf der Straße z. B. die Augen nach dem Boden gerichtet und den Kopf gesenkt halten mußte.

Hatte der Knabe das achtzehnte Jahr erreicht und wollte er im Staate sich auszeichnen, so setzte er bei Rednern und Philosophen seine Bildung fort, indem er die Gesetze auslegen, sich gewandt ausdrücken, einen Vortrag schnell auffassen, sich würdig bewegen und benehmen und im Umgange mit feiner, edler Sitte sich benehmen lernte. Je reicher sich das Staatsleben entwickelte, und je mehr Vorkenntnisse die Verwaltung der Staatsämter erforderte, um so mehr wurden Rednerschulen Bedürfniß und wichtig. Dennoch blieben sie Privatsache, wogegen der Staat die Turnübungen zur Staatssache machte, öffentliche Turnplätze errichtete, Lehrer und Aufseher bestellte, so daß diese Turnschulen die öffentlichen Erziehungsanstalten der altgriechischen Republiken wurden. Doch traten in dies ernste Schulleben heitre Spiele, besonders das Ballschlagen. Wer sich weiter ausbilden wollte zum Athleten, um bei den großen Nationalfesten aufzutreten, ging in die Privatschule eines besonderen Lehrers. Die Staatserziehung fügte später noch die Tanzkunst hinzu, indem sie den Knaben unterweisen ließ, bei großen Feierlichkeiten als mimischer Tänzer an religiösen Aufzügen Theil zu nehmen.

Mit diesen Unterrichtszweigen schloß die Schulbildung des griechischen Knaben ab, denn der Staat wollte kräftige Krieger, einsichtsvolle Beamtete und ehrenhafte Bürger haben. Ob der Einzelne dereinst ein Staatsamt bekleiden wollte, wofür es aber keinen Gehalt gab, dies war seine Privatangelegenheit, weshalb er durch Privatunterricht sich das erforderliche Wissen aneignen mußte. Eben so blieb es Privatsache der Reichen, ihre Söhne im Fechten und Reiten, bei den Grammatikern

in Geometrie, Astronomie und Geographie (wobei Karten gebraucht wurden) und Zeichnen, bei den Sophisten endlich in der Staatskunst, im Staatsrecht und der Beredtsamkeit unterweisen zu lassen. Wir dürften also annäherungsweise die Gymnasien mit unseren Volksschulen, die grammatischen Schulen mit unseren höheren Bürgerschulen und die Sophistenschulen mit unseren Universitäten vergleichen.

Strenger und einseitiger war die dorische Erziehung, weil in dem dorischen Staate der Staatsbürger ganz dem Staate gehörte und seiner Persönlichkeit nur der engste Raum gegönnt war. Der Staat vertheilte die Ländereien, befahl und arrangirte die Heirathen, er nahm die Kinder aus dem elterlichen Hause und erzog sie in Staatsanstalten und benutzte den Mann und Greis unausgesetzt im Staatsdienst, so daß dieser weder ein Familienleben, noch ein Geschäft führen konnte. Staatssclaven bebauten sein Ackerstück, zur Jagd lieh ihm der Staat Hunde, kurz der Dorer war als Krieger oder Beamteter stets im Staatsdienst, war nur Dorer im Denken und Handeln und sollte gehorchen lernen, da er einst regieren sollte. Vom siebenten Jahre an entnahm man Knaben und Mädchen dem elterlichen Hause und bildete sie durch allerlei körperliche Uebungen zu kräftigen Jünglingen und Jungfrauen heran, härtete sie gegen Anstrengung, Hunger, Kälte und Schmerz ab, machte sie listig und verschlagen, prägte ihnen sittliche Denksprüche ein, hielt sie streng in den Schranken des Herkommens und vaterländischer Satzungen und duldete nur, daß sie im Lesen und Schreiben dürftig unterrichtet wurden, wogegen sie Kriegs-, gesellige und religiöse Lieder lernten und Kriegstänze kunstvoll auszuführen verstanden. Erst nach dem peloponnesischen Kriege lernten die Vornehmen Staats- und Redekunst, denn bis dahin wurde die Jugend streng einseitig nur zum Kriegs- und Staatsdienst, zum unbedingten Gehorsam und zur Unterdrückung persönlicher Neigungen und Gefühle erzogen. Wie der Egypter und Indier nur für seine Tempel durch Gewöhnung herangebildet wurde, so der Spartaner für seine Staatsgemeinde. Der Jüngling ging barfuß und barhaupt und leicht gekleidet. Gesenkten Blickes und schamhaft mußte er in ärm-

licher Kleidung einhergehen, während die Jungfrauen öffentlich unbekleidet turnten, damit sie kräftige Mütter würden. Die Kost war knapp und kärglich. Grammatik und Rhetorik kannte man nicht, das Rechnen kam nicht weit über's Zählen, und die Lieder lernte man nach dem Gehör. Die Gymnastik dagegen ward systematisch betrieben, indem man die Jugend in Abtheilungen und Rotten theilte, wobei sie unter der Aufsicht etwas älterer Vorturner stand, die wieder von älteren Bürgern überwacht wurden. Tag und Nacht stand jeder Knabe unter strenger Aufsicht und erhielt harte Strafen, wenn er eine Vorschrift nicht befolgte.

Bis gegen Ende des peloponnesischen Krieges blieben Gymnastik und Musik die ausschließlichen Bildungs- und Erziehungsmittel der Griechen, nach dieser Zeit und besonders seit Alexander erwachte ein reges wissenschaftliches Leben, welches in den Schulen einiger Orte, von denen Athen, Alexandrien u. a. die einflußreichsten wurden, Mittelpunkte fand. Der alte griechische Geist war gewichen, die einfachen Sitten und die patriotische Gesinnung in den Bürgerkriegen verloren gegangen, und die tüchtigsten Geister wandten sich der Wissenschaft zu statt dem Staatsleben. Seit jener Zeit entstanden Schulen, die etwa unseren Universitäten und Akademien entsprachen und von Königen gepflegt wurden, welche die Gemüther durch wissenschaftliche Studien von der Theilnahme am öffentlichen Leben ablenken wollten. Es bildete sich das dürftige Schulwissen nun zu einem gegliederten Ganzen aus, welches die Grammatik, Rhetorik, Philosophie oder Dialektik, Arithmetik, Musik, Geometrie und Astronomie umfaßte. Neben diesen formalen Studien bearbeitete man die klassischen Schriften früherer Perioden und sammelte fleißig reale Kenntnisse, so daß sich in den Schulen der Rhetoren und Philosophen ein encyclopädisches Schulwissen systematisch abrundete. Die ganze gebildete Welt lernte damals Griechisch von Spanien und dem Atlas an bis zum Ganges und Kaukasus. Die Sittlichkeit indeß nahm ab, wo die Gelehrsamkeit zunahm, und unter den späteren römischen Kaisern verloren die Turnanstalten und Ringschulen ihr Ansehen, erbleichte der Glanz der Festspiele

zu Olympia, auf dem Isthmus u. s. w. Es zeigt sich überall der Uebergang zur neuen Zeit, zur Anerkennung der Individualität, das Ueberwiegen des Unterrichts über die Erziehung.

Wenn in den früheren Perioden das ganze Bildungsleben der Griechen den Charakter des eng begrenzten Nationalen trug, wenn es aus Sitte und Staat naturwüchsig hervorging, so tritt nun das Schul- und Buchwissen, die Reflexion und das künstlich Gemachte entschieden hervor. Die Rhetoren und Sophisten erzogen nicht im und für den Staatsgeist, sondern lehrten durch Kunst schöne Reden anfertigen, deren Stoffe nicht aus dem wirklichen Leben, sondern aus dem Schulwissen entnommen waren. Es wurden weniger neue Werke geschaffen, sondern vielmehr über die vorhandenen alten geschrieben, Theorien aufgestellt und die Jugend weniger für das practische Leben herangebildet, als vielmehr mit einer allgemeinen formalen Bildung ausgestattet, die zu einer Fertigkeit im Reden führte, als das öffentliche Leben mit seiner Redefreiheit bereits verschwunden war. Man sprach und handelte weniger, desto mehr schrieb man, da das Lesen das Hören ersetzen mußte. Konstantin der Große errichtete eine höhere Lehranstalt mit besoldeten Fachlehrern, wie dies bereits im weströmischen Reiche Sitte war.

Nachdem wir die Unterrichts- und Erziehungsweise der Griechen haben kennen lernen, müssen wir der vorzüglichsten Theoretiker und Practiker der griechischen Pädagogik gedenken, obschon wir nur von zweien Schriften besitzen, in denen nebenbei ihre Ansichten über Erziehung entwickelt sind, von denen wir wenig Nutzen ziehen können, weil sich die Theorien lediglich nur auf die griechischen republicanischen Verhältnisse beziehen.

Der älteste dieser Pädagogen ist Pythagoras aus Samos (lebte zwischen 600—500 v. Chr.), dessen Leben von seinen Biographen fast ganz zur Sage umgestaltet ist. Er zeichnete sich als Jüngling bereits vortheilhaft aus, besuchte die berühmten Weisen seines Vaterlandes, reiste nach Egypten, um dort Weisheit zu lernen, ließ sich angeblich zum Priester wei-

hen, ward von den Persern, welche damals Egypten eroberten, als Gefangener nach Babylon geführt, wo man ihn in die chaldäische Weisheit einführte, und kehrte dann nach Samos zurück, um eine Schule der Weisheit zu errichten. Da ihm dies nicht gelang, wanderte er nach Kroton, einer dorischen Kolonie in Unteritalien aus, stiftete hier einen weitverzweigten einflußreichen Geheimbund, ward aber durch eine Revolution vertrieben und kam als Flüchtling elend um. Wie viel Wahres diese Nachrichten enthalten, mag dahingestellt bleiben. Als Mathematiker hat er viel geleistet und seinen Namen durch den nach ihm genannten Lehrsatz unsterblich gemacht. Als Philosoph und Gründer eines großartigen Lehr- und Erziehungsinstitutes hat er sich weltgeschichtliche Bedeutung erworben, als Gesetzgeber und Politiker ist er von großem Einfluß gewesen und für die Entwickelung des griechischen Lebens insofern bedeutsam, als er die orientalischen Geheimlehren und priesterliche Askese einzuführen sucht, da die Dorer manches Orientalische in Sitte und Lebensweise besaßen und daher dafür zugänglich erschienen.

Auf die symbolischen Lehren des Pythagoras können wir um so weniger eingehen, als keineswegs feststeht, wie viel von dem, was er gelehrt haben soll, wirklich von ihm gelehrt ist, und als seine Darstellungsweise in ihrer symbolischen Form schwer zu verstehen ist. Er schaute die Welt an als ein Vernunftreich, welches durch zweckmäßige Ordnung zu einem harmonischen Ganzen wurde. Diese Harmonie der Welt soll der Mensch im Staats- wie im Privatleben nachahmen, wie die Egypter ihr Land auch zum Abbild des Himmels machen wollten. Frömmigkeit, Sittenreinheit, Bescheidenheit, Leidenschaftslosigkeit u. s. w. sind die Mittel, jene Harmonie des Lebens, die heitre, in sich befriedigte Stimmung der Seele zu erzeugen. Weisheit, Tugend und Frömmigkeit sind der Dreiklang, welcher die Menschenwelt harmonisch mit den Sphären stimmt. Jene harmonische Bildung, welche der Grieche in der Erziehung zum Schönen, zum Ebenmaaß geistiger und leiblicher Entwickelung durch Musik und Gymnastik zu erreichen suchte, will Pythagoras durch eine mysteriöse Theorie wissen-

schaftlich begründen und durch ein Pensionat practisch ausführen, welches ganz nach dem Muster orientalischer Priesterschulen eingerichtet war und deshalb unter den Griechen keinen rechten Boden finden konnte, obschon eine spartanische Gemeinde viel Aehnlichkeit mit einer Priesterkolonie haben mochte. Pythagoras war tief religiös, wie dies die alten Griechen überhaupt, vor Allen aber die Dorer waren, aber in ihrem Thun und Handeln sind sie vorzugsweise Politiker, denn selbst die Gottesverehrung ist national und lokal, da jeder Stamm, jeder Ort Eine Gottheit vorzugsweise als Landes- oder Stadtgottheit verehrte, die Athener z. B. die Athene, die Achaier den Zeus, die Dorer den Apollo u. s. w. Was Lykurg, dessen Persönlichkeit gleichfalls zur Sage geworden ist, durch Staatseinrichtungen zu erreichen suchte, indem er dorischem Wesen und dorischer Sitte staatliche Form gab, dasselbe wollte Pythagoras durch Erziehung und Denkweise zu dauernden Zuständen machen. Die Harmonie, das rechte Maaß, die angemessene Gliederung, kurz das Schöne als Grundform aller Lebensordnung ist die Grundanschauung, von der er ausgeht, und die er mit orientalischer Mystik und Askese vereinigt. Das in sich Klare, Reine und Ruhige, die Selbsterkenntniß und Selbstbeherrschung, der Frieden mit sich und der Welt, die andächtige Dahingebung an den lebendig waltenden Gott sind die Grundtöne, aus denen die Harmonie erwächst.

Um diese pädagogische Theorie zu verwirklichen und jene Harmonie auch im Staate einzuführen, errichtete er eine Lehr- und Erziehungsanstalt zu Kroton, in welcher die Schüler gemeinsam mit einander nach vorgeschriebener Diät, Kleidung und Beschäftigung lebten und lernten. Jeder Aufzunehmende wurde zuvor geprüft und nach seiner Physiognomie beurtheilt, ob er etwas Tüchtiges leisten werde; denn Pythagoras wollte die Tüchtigsten heranbilden, damit sie über die Anderen später herrschen sollten. Außerdem mußte der Aufzunehmende einer dreijährigen Probezeit sich unterziehen, dann bei der Aufnahme seine Familie und sein Vermögen der Anstalt übergeben und die Geschäfte derselben mit ausführen helfen.

Dies ist der dorische Communismus im Kleinen, wie er im spartanischen Staate im Großen ausgeführt war. Hierauf mußte der Zögling fünf Jahre schweigend zuhören und die Lehren des Meisters zu fassen sich bestreben, worauf er erst an dem eigentlichen systematischen Unterricht Theil nehmen durfte. Dabei war eine strenge Lebensordnung vorgeschrieben. Des Morgens kleideten sich Alle in ein reines weißes Gewand, sangen zur Lyra, beteten, wiederholten, was sie am vorigen Tage gelernt und erkannt hatten, und bereiteten sich dann auf das neue Tagewerk vor. Um sich heiter zu stimmen, machte jeder einen einsamen Spaziergang, besuchte hierauf die Lehrstunde, übte sich dann auf dem Turnplatze, aß Mittags Brod und Honig, arbeitete den Nachmittag, ging mit Freunden gegen Abend spazieren, um sich mit ihnen über Gehörtes und Gelerntes zu unterhalten, badete und nahm unter Opfern die Abendmahlzeit ein, wobei etwas vorgelesen und gebetet wurde. Bevor er sich zum Schlafen niederlegte, mußte er sich zur Selbstprüfung die Fragen vorlegen: Worin versah ich's? Was that ich? und was zu thun unterließ ich? Musik war das Hauptbildungsmittel; die Leier, Gesang und erbauliche Verse aus religiösen Dichtern sollten die Gemüther veredeln, von Leidenschaften reinigen und harmonisch stimmen, Aeltere bessernd auf die Jüngeren einwirken und Freundschaftsbündnisse den steten Antrieb zur Veredelung geben. Die Wiederholung war das Hauptmittel des Lernens, Nachsinnen sollte den Fortschritt erleichtern. Die erste Abtheilung der Schüler bildeten die Zuhörer, die sich zunächst sittliche Lehren in der Form gemüthvoller Sinnsprüche aneignen und sie dem Gedächtniß einprägen mußten, weshalb man sie öfters prüfte; die eigentlichen Lehrlinge dagegen wurden systematisch in der Politik, Sittenlehre, Mathematik, Astronomie, Medicin, Musik und Naturkunde unterrichtet. Dabei ging Pythagoras von der Anschauung aus, um durch deren Vermittelung zum Begriff zu gelangen. Von geschlechtlichen Dingen erfuhr die Jugend vor dem zwanzigsten Jahre nichts; dagegen sollte das Lernen eine ernste Anstrengung sein, die Methode aber sich nach dem Alter der Jugend richten. Durch Gewöhnung wurden die

Schüler zu einer einfachen, bescheidenen, frommen Lebensweise heran gebildet.

Zur Zeit des peloponnesischen Krieges, in welchem er drei Feldzuge mitmachte, lebte Sokrates (469—400 v. Chr.), der Sohn eines Bildhauers und einer Hebamme, welcher sich sehr bald eine vielseitige Bildung aneignete und mit Schmerz den Untergang der alten guten Sitte sah, welchen er dadurch aufzuhalten suchte, daß er die Athener zur Besinnung, zum Nachdenken über ihre falschen Vorstellungen und zur Erkenntniß des Guten zu bringen strebte. Bekanntlich ward er aber grade wegen seiner Neuerungen verurtheilt, durch Schierlingssaft sich selbst zu tödten. Welche Bedeutung er als Philosoph hat, gehört nicht hierher; von pädagogischer Bedeutung ist dagegen seine Methode geworden, welche er die Hebammenkunst nannte, da er durch Fragen den Lehrling dahin brachte, daß dieser durch eigenes Nachdenken und Folgern zum Begriff der Sache kam. Genauer freilich muß man sagen, daß er ihn zur Erkenntniß brachte, er selbst kenne die Sache nicht, da sich die Vorstellungen, von denen er als unumstößlichen Wahrheiten ausging, als Irrthümer erwiesen. Dies ist die sokratische Ironie oder Fragekunst. Sokrates trieb sich in Werkstätten, auf Gymnasien und Märkten umher und fing gern mit Jedem ein Gespräch an, indem er vorgab, dieses oder jenes nicht zu wissen. Wurde ihm eine Antwort gegeben, so frug er weiter, indem er sich dieselbe zergliedern, den einzelnen Fall auf den allgemeinen Grundsatz, die einzelnen Vorstellungen auf den Begriff zurückführen ließ. Schließlich kam der Gefragte gewöhnlich ins Gedränge und mußte seine Unwissenheit gestehen. Die Schule hat diese verneinende Methode zu einer bejahenden umgestaltet, welche zu einer bestimmten positiven Erkenntniß bringt. Sokrates ging von einer einzelnen zufälligen Thatsache, von einer Vorstellung aus, suchte diese in ihrer Besonderheit und nach ihren Merkmalen zu erkennen, verglich sie dann mit verwandten Thatsachen oder Vorstellungen, faßte nun die Eigenthümlichkeiten der ganzen Gruppe im Unterschiede von ähnlichen Gruppen auf und kam auf diese Weise zum Begriff, zur Erkenntniß des allgemeinen Ge-

dankens oder Gesetzes, welches in dem einzelnen Falle verborgen lag. Die Kunst dieser Fragemethode liegt darin, daß die Frage klar und bestimmt gestellt wird, damit der Gefragte nur das antworten kann, was der Fragende erwartet. Außerdem muß der Fragende den Gang der Unterhaltung und die Reihenfolge seiner Fragen so geschickt zu leiten wissen, daß eine systematische Begriffsentwickelung als rother Faden sich durch das scheinbar zufällig sich entwickelnde Gespräch hindurchzieht. Auf diese Weise schöpft der Schüler scheinbar alles Wissen aus sich selbst. Natürlich ist diese Methode nur da anwendbar, wo sich ein Gegenstand logisch zergliedern läßt, ohne daß ein gewisses Maaß positiver Kenntnisse vorhergeht, oder wo man aus dem einzelnen Beispiele die Regeln entwickeln oder nachweisen will. Jene Ironie, welche in den sokratischen Unterhaltungen, deren Platon und Xenophon uns mehrere aufbewahrt haben, das Endergebniß zu sein pflegt, dürfte nur in dem mathematischen Unterrichte Anwendung finden, wenn die Fehler falscher Voraussetzungen sollen aufgedeckt werden.

Außer dieser sokratischen Methode wissen wir von der Lehrweise der Griechen herzlich wenig. Der Stock hat jedenfalls viel mitwirken müssen, um bei mangelhafter Methode Erträgliches zu leisten. Trotz des schlechten Schulunterrichtes ist Griechenland doch reich an großen Dichtern, Schriftstellern, Künstlern und Staatsmännern, was man jedenfalls der trefflichen Erziehungsmethode zuzuschreiben hat. Ihr Hauptgrundsatz, wie man aus Pythagoras, Sokrates und Platon ersieht, war das Anregen zum Nachdenken, das ruhige Besinnen, Sichhingeben und Versenken in den Gegenstand. Man docirte nicht, sondern entwickelte heuristisch und übte practischtüchtig.

Besondere Theorien über Erziehung und Unterricht haben uns die beiden großen Philosophen Platon und Aristoteles hinterlassen, die aber mehr eine ideale Auffassung und theoretische Systematik sind, welche für die Praxis denselben Werth haben, wie die Psychologien und pädagogischen Theo-

rien der Philosophen neuester Zeit. Platon (429—348 v. Chr.) aus Athen und Aristoteles (384—322 v. Chr.) aus Stagira in Makedonien und Alexanders d. Gr. Erzieher besprechen die Erziehung in ihren Schriften über den Staat und die Gesetze, indem sie die üblichen Erziehungsmittel ihrer sittlichen Bedeutung nach untersuchen und das Bestehende philosophisch rechtfertigen. Beide erklären die Erziehung, denn nur von dieser sprechen sie eigentlich, für eine Angelegenheit des Staates, welcher das Wohl und die Glückseligkeit der Staatsbürger wolle, weshalb die Erziehung die Aufgabe hat, die Jugend zu sittlichem Geiste, zu Tugend, Gerechtigkeit und harmonischer Entwickelung der Leibes- und Geisteskräfte heranzubilden. Der Nationalgeist und die Staatsidee verkörpert sich ja in dem lebenden Geschlechte; je tiefer dieses von dem sittlichen Ernst der Staatsidee erfüllt, je mehr der Einzelne mit dem Ganzen verwachsen ist, um so kräftiger ist der Staat. Sie empfahlen daher nicht nur eine weise beschränkte Gymnastik und Musik, sondern auch das Studium geeigneter Dichterwerke und die höheren Studien der Mathematik und Philosophie, damit man durch Erkenntniß in der Gewohnheit des Guten und Schönen erhalten werde. Die Erziehung müsse den Unfreien zum Freien machen, indem derselbe aus eigner Entschließung das Gute vollbringe, was die Erziehung ihm angewöhnt hat. Eigenthümlich ist dem Aristoteles nur, daß er das Schreiben als unerläßlichen Unterrichtsstoff mit aufnimmt.

Ueber die pädagogischen Principien des Platon und Aristoteles läßt sich nur dies bemerken, daß Ersterer das mit klarem Bewußtsein ausspricht, was dem griechischen Wesen als Idee zu Grunde lag, Aristoteles dagegen die practische Organisation dieser Idee theoretisch vorschrieb. „Durch die Erziehung," sagt Platon, „wird der Mensch erst das, was er wird; wird die Stadt zum Staate, der aus sich selbst wächst. Nur die Erzogenen werden gut und trefflich, denn die Erziehung flößt Lust zum Guten ein, sie bildet den edlen Menschen durch Gewöhnung zur Gerechtigkeit. Alles kommt auf gute Gewöhnung an, und hierzu muß Beispiel, Umgang, Wissenschaft und Leibesübung mitwirken. Die drei ersten Le-

bensjahre sind daher für die Erziehung die wichtigsten; bis zum sechsten Jahre darf das Kind weder verhätschelt noch gedrückt werden. Eben so sorgfältig muß man die heranwachsende Jugend erziehen, sie zu Anstand und guten Neigungen gewöhnen, Leib und Geist bilden, indem die Gymnastik für Kampf und Tanz vorbereitet, die Musik mit der Liebe für das Gute und Schöne erfüllt und Selbstbeherrschung wie Maaßhalten lehrt. Bis zum zehnten Jahre lernt der Knabe Gymnastik, bis zum dreizehnten Lesen und Schreiben, dann Musik und Poesie. Tiefere Studien fangen mit dem zwanzigsten Jahre an. Dem Auge und Ohre der Jugend sollte überall nur das Gute und Schöne begegnen, Sitte und Gesetz sollen Schamhaftigkeit einflößen, und der Mensch zu seiner Vollkommenheit zugleich als Mensch und Bürger gebildet werden." Auch Aristoteles macht Gewöhnung und Belehrung zu den Hauptmitteln der Erziehung, will durch das Herz den Verstand bilden und den Menschen von Jugend auf gewöhnen, der Vernunft zu gehorchen. Vollkommenheit des Menschen ist Vollkommenheit des Bürgers; Jugendbildung soll daher Staatsangelegenheit sein. Unterrichtsmittel sind Gymnastik, Musik, Grammatik und Zeichnen. Er faßte alles Schulwissen oder alle allgemeine Bildung zu einer „Encyclopädie" zusammen, welche Arithmetik, Geometrie, Stereometrie, Mechanik, Optik, Astronomie, Musik, Rhetorik, Ethik, Politik und Philosophie umfaßte.

Das bisher über griechische Pädagogik Gesagte überzeugt uns, daß bei den Griechen die Erziehung entschieden vorwaltet, indem man durch Gewöhnung die Jugend in den Stammgeist einführt, sie hineinleben und mit Denken und Empfinden verwachsen läßt. Wissenschaftliche Studien sind Privatsache. Der Staat aber sucht harmonische Entwickelung, körperliche und sittliche Ausbildung, und sieht in deren Harmonie das Schöne, das Menschlichvollendete, das maaßvoll Abgerundete, welches eben die hervortretende Eigenthümlichkeit des griechischen Lebens ist. Wenn der Orientale sich thatenlos in die Wunder seines Glaubens versenkt, so sucht der Grieche seinen Staat und sein Leben durch frische Thätigkeit zu innerlich be-

friedigter Harmonie zu bringen und sieht in diesem Ebenmaaß und Gleichgewicht der Kräfte und Talente das Schöne als die Einheit des Wahren und Guten.

Drittes Kapitel.

Die humanistische Bildung und Erziehung bei den Römern.

Es ist ein weit verbreiteter Irrthum, die Griechen und Römer für innig verwandte Völker zu halten, obschon sie einen eben so schroffen Gegensatz zu einander bilden, wie Chinesen und Hindus, Franzosen und Deutsche. Die Griechen sind ein poetisches Volk, welches durch ideale Bestrebungen, wissenschaftliche Forschungen und kunstreiche Leistungen sich kennzeichnet; die Römer dagegen sind ein nüchternes Verstandesvolk, welches daher ein ausgezeichnetes practisches Organisationstalent, Sinn für Systematik und Schematik besaß und das, was sich an eigentlicher Bildung bei ihm vorfindet, von anderen Völkern entlehnte, Kunst und Wissenschaft förmlich in Staatsdienst nahm. Die Römer haben das Rechtsbuch des corpus juris in unübertroffener Systematik und logischer Gliederung abgefaßt, die Römer haben fast die ganze damals bekannte Welt nicht nur mit den Waffen erobert, sondern dieselbe auch so trefflich zu einem einheitlichen Reiche zu organisiren gewußt, daß ihre Einrichtungen lange noch den Untergang des Römerreiches überlebten. Römische Sprache, Gesetze, Einrichtungen, Straßen, Städte u. s. w. gaben die Anfangspunkte, an welche das christliche Mittelalter sein Lehr- und Kirchenwesen, sein Städtethum und seinen Handel anknüpfte; römische Rechtsbegriffe und Regierungsmaximen beherrschen theilweise noch die Welt, und das Papstthum ist in mancher Beziehung nur eine Fortsetzung des römischen Kaiserthums.

Wie alle Völker des Alterthums, entwickelten sich auch die Römer im Anfange ihrer Geschichte national; aber schon diesen Anfängen fehlte die Unmittelbarkeit, das Naturwüchsige; es

war vielmehr etwas Gemachtes und Erdachtes. Denn die Römer waren ein Mischvolk aus altgriechischen und altitalischen Elementen. Mit einem Brudermord beginnt die Geschichte der Stadt, ein Frauenraub folgt, Raub- und Bürgerkriege füllen die Geschichte, Revolutionen folgen auf einander in schneller That, aber aus diesen Zuständen entwickelte sich ein consequent durchgeführter Rechtsstaat, ein scharfer politischer Verstand und eine verschlagene Diplomatie, welche in Verbindung mit einem trefflich organisirten Heerwesen die Welt überwältigte. Die Römer werden dadurch ein vielseitig entwickeltes Volk, welches fähig ist, fremde Elemente in sich aufzunehmen, dieselben umzugestalten und sie sich zurecht zu machen. Bekanntlich führten sie die Götter der besiegten Völker nach Rom, nahmen sie in ihren Kultus auf und verschmolzen die Geister der Nationen mit dem römischen, der dadurch ein universeller ward. Bei dem Römer wiegt anfangs die Erziehung entschieden vor, aber die Verwaltung des großen Reiches erfordert Kenntnisse und besondere Bildung; weshalb der Unterricht in Rom sehr bald große Bedeutung gewinnt, und die Erziehung aus der nationalen eine universelle oder humanistische wird. Man will den Menschen bilden, weil Rom in sich die Menschheit repräsentirte. Rom ist in politischer Beziehung das, was das Christenthum in geistiger wurde und bildet zu demselben in jeder Hinsicht den Uebergang. Die Ausdehnung des Reiches begünstigte die Ausbreitung des Christenthums; die griechische und römische Sprache waren allgemeine Mittel zum Gedankenaustausch, und die Richtung der Geister ging über das Nationale hinaus zum Allgemeinmenschlichen.

Den ersten Einfluß auf die Römer übten die Etrusker oder Etrurer, ein vielseitig gebildetes Volk, dessen Urheimath und Abstammung noch ein Räthsel ist. Die Etrurer hatten in der Staatsverfassung und im Glauben viel Orientalisches; ein Priesteradel beherrschte das Land, dessen Städte zu einem Bund sich vereinigt hatten. In der Bau- und Bildhauerkunst wurden sie die Lehrmeister der Römer, welche auch das Ceremoniel bei großen Staats- und Glaubensfesten von ihnen

entlehnten. Bei den Etruskern wurde die Mutter hochgeehrt, die Frau hatte in der Familie eine einflußreiche Stellung, während sie bei den Griechen ohne allen Einfluß und eigentlich nur Wirthschafterin war. Wissenschaftliche Bildung erhielten in Etrurien nur die Söhne der edlen Geschlechter, weil diese die Staatsgeschäfte zu leiten und die obrigkeitlichen Stellen zu verwalten hatten. Flötenspiel diente zur Verherrlichung der gottesdienstlichen Feste, die Trompete zum Signalgeben im Kriege und zur Musik; Faustkämpfer übten sich unter Flötenspiel. Schauspieler, Tänzer, Baumeister, Bildhauer und geschickte Töpfer und Erzgießer, Fabriken für Metallspiegel mit eingeschnittenen Figuren und Malerei werden schon in alten Zeiten erwähnt, woraus wir auf eine vielseitige Bildung der Etrusker schließen können. Bedeutsam für die Erziehung aller italischen Völker ist die Stellung, welche die Frau und Mutter in der Familie einnahm. Bei den Griechen war die Frau ohne allen Einfluß auf die Erziehung und das öffentliche Leben, nachdem sie das Kind bis zum siebenten Jahre ernährt hatte. Nur die Töchter blieben unter Aufsicht und in der Nähe der Mutter. In Italien dagegen vertrat sie die Ehre der Familie, von welcher sie selbst abstammte und theilte mit ihrem Gemahl die volle Würde elterlicher Allgewalt. Daher war sie den Kindern stets ehrwürdig, und die Sage berichtet, daß Koriolan weder durch den Senat, noch durch die Priester, noch durch seine Gemahlin, sondern nur durch die Mutter konnte bewogen werden, die Belagerung Roms aufzugeben und sich dadurch den tödtlichen Haß seiner Verbündeten zuzuziehen.

Außerdem wissen wir, daß es in den etrurischen und sabinischen Städten Elementarschulen gab, welche von Einzelnen des Erwerbs wegen errichtet wurden, damit die vornehme Jugend die nothdürftigen Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen erlangte. Dazu mag noch das Auswendiglernen religiöser Lieder, Sittensprüche, Lebensregeln und der Gesetze gekommen sein, weil man die Jugend, welche wegen ihrer adligen Abkunft zum Staatsdienst und zur Leitung öffentlicher Geschäfte berufen war, für das practische Leben vorbilden wollte. Darin finden wir also auch in Italien das gemein-

same Merkmal, daß es Staats-Unterrichtsanstalten nicht gab, dagegen die Erziehung zu volksthümlicher Sitte, zum öffentlichen Leben und dem Herkommen gemäß Zweck des Unterrichtes blieb und von Staatswegen überwacht wurde.

Der ganze römische Staat, wenn man die Kolonie des Romulus so nennen darf, war auf die Bevorrechtung der edlen Geschlechter gegründet, welche die Senats- und Richterstellen besetzten und überhaupt die Staatsgemeinde ausmachten. Die Familie, deren Träger Vater und Mutter waren, gestaltete sich zum Abbild des Staates im kleineren Maaßstabe; sie wies dem einzelnen Familienmitgliede seine gesetzlich vorgeschriebene Stellung an. Da der römische Staat sich aus der Familie erzeugte, so war die Familienerziehung sehr wichtig; doch konnte es daneben keine öffentliche Erziehung geben; der Staat beaufsichtigte vielmehr beiden durch die Censoren die Sittlichkeit, welche vorzugsweise nur darin bestand, daß jeder Einzelne der Sitte gemäß lebte, sich kleidete, ehrenhaft handelte und tüchtig war und seinem Stande angemessen sich führte. Würde, Ernst, Ehrenhaftigkeit, Gerechtigkeit, Anstand und Tüchtigkeit waren die Tugenden des alten Römers.

Zwar hat das öffentliche Leben in Rom große Umwandlungen erfahren, aber in Betreff der Pädagogik läßt sich nur der Unterschied bemerken, daß die Erziehung bis in die Kaiserzeit hinein überwiegt, wogegen unter den späteren Kaisern, als der altrömische Geist und Sinn gewichen waren, der Unterricht vorwaltet, und die Erziehung zurücktritt. Wozu sollte die Jugend auch in einer durch und durch entarteten Zeit, in der allgemeinen Unsittlichkeit, Verworfenheit und Feilheit erzogen werden? Wie also in den griechischen Staaten zur Zeit ihres Unterganges schulmäßig betriebene Wissenschaften durch angestellte und bezahlte Lehrer bearbeitet wurden, wie das ziellos gewordene Judenthum vom alten Glauben zur glaubenslosen Wissenschaft überging: so ist auch Rom denselben Weg gegangen. In diesem Vorwalten des Unterrichts kündigt sich der Anbruch einer neuen Zeit an, welche den Gegensatz zur heidnisch-republicanischen bildet, indem sie als christlich-monarchische sich sofort gestaltet und entwickelt.

Während der römischen Könige und der römischen Republik giebt es weder öffentliche Schulen noch öffentliche Erziehungsanstalten, vielmehr war die Erziehung Sache der Familie; der Staat forderte dagegen von dem, der dem öffentlichen Leben sich widmen wollte, die nöthige Vorbildung, vor Allem aber sittliche Tüchtigkeit, altrömische Gesinnung und ehrenhafte Denkweise. Der Staatsbürger sollte Charakter haben, sich gehoben und getragen fühlen von edlem Nationalbewußtsein; die Jugend sollte durch Bescheidenheit, Einfachheit, Schaamhaftigkeit und Ehrfurcht vor historischem Recht und vor Autoritäten in Gehorsam erzogen werden zur Freiheit und Selbständigkeit innerhalb der vom Herkommen und der Sitte geheiligten Schranken. Besonnenheit, Rechtlichkeit, Unbescholtenheit, würdige Haltung mußte der Knabe wie die Tochter im elterlichen Hause lernen. Da aber der Vater als Patrizier viele Knechte und Zinspflichtige hatte, so konnte er auch für Erziehung und Unterricht besondere Ausgaben übernehmen. Bis zum funfzehnten Jahre rechnete man das Knabenalter, von wo an der junge Römer Jünglingskleider anlegte und anfing, auf ernstere Geschäfte sich vorzubereiten. Während der ersten Lebensjahre stand das Kind unter Aufsicht, Wartung und Pflege der Kinderfrau, und begleitete es stets ein beaufsichtigender Sclave. Den Unterricht ertheilte entweder der Vater, oder er schickte die Kinder in die Privatschule eines Elementarlehrers, welcher die Jugend im Lesen, Schreiben, Declamiren und Rechnen unterrichtete. Weder bei den Römern noch bei den Griechen gab es Religionsunterricht, obschon beide Völker in den früheren Zeiten ihres geschichtlichen Lebens sehr fromm und gottesfürchtig waren. Erst als die Römer selbst nicht mehr an ihre Götter glaubten, die zu Versinnlichungen von Naturerscheinungen oder sittlichen Begriffen herabsanken, lehrte man in der Schule auch Mythologie, gewissermaßen einen poetischen Aufputz der trostlos nüchternen Zeit.

Kinderschulen kannte man in Italien schon seit uralten Zeiten; doch waren die Elementarlehrer wenig geachtet. Das Lesen begann mit Buchstabiren und Syllabiren; das schöne Lesen übte man nach diesem ein, wobei auf Versmaaß, Be-

tonung, reine Aussprache u. s. w. gesehen wurde. Da indeß die römische Erziehung dem practischen Bedürfnisse angemessen wurde, so mußte die Jugend die zwölf Gesetztafeln, Sittensprüche, moralische Gedichte u. A. auswendig lernen. Einzelne lernten auch Chorgesänge für den Gottesdienst, doch wurden Musik und Tanzkunst nie Lehrgegenstände, wie es bei den Griechen der Fall war, sondern blieben denen überlassen, welche ihre Kinder dem geistlichen Stande zu widmen beabsichtigten. Denn die Priester hatten als Wahrsager, Vogelschauer und Opferer großen Einfluß auf die Volks- und Senatsbeschlüsse, auf Wahlen und Kriegsführung. Schon frühzeitig ward die Jugend in der Beredtsamkeit geübt und zu opferungsfähigem Patriotismus erzogen. Denn die Knaben mußten die Thaten wackerer Männer in Reden preisen, mußten zu ihrer Erinnerung Festreden halten und dadurch nicht nur reden lernen, sondern auch sich in die vaterländische Geschichte mit ihrem Gefühl hineinleben, in die großen Erinnerungen der Nation sich versenken, mußten heimisch werden in römischer Denk- und Empfindungsweise, und Achtung gewinnen vor den historischen Männern des Vaterlandes. Damit das ganze Volk beim Herkommen bleibe und die alten Sitten wie die alte Denkweise sich in den Gemüthern lebendig erhalten, hatten die Censoren den Lebenswandel der Familienväter, so wie den Geist, der im Familienleben herrschte, zu überwachen, und verfuhren dabei sehr streng. Der alte P. Cato stieß den Manlius sogar aus dem Senate, weil er in Gegenwart der Tochter seine Gemahlin geküßt hatte; derselbe finstere Censor unterrichtete selbst nach alter Weise seine Kinder in den Elementarkenntnissen.

Als die Römer später durch die Eroberung Griechenlands, Kleinasiens und Egyptens die Erzeugnisse griechischer Kunst und Wissenschaft kennen lernten, befleißigten sich zunächst einzelne Männer und Familien, jene Kultur sich anzueignen; bald aber drangen die Bildungselemente trotz des Widerstrebens altrömisch gesinnter Censoren nach und nach in die Schulen ein, ohne deren Einrichtung und Bedeutung indessen wesentlich zu verändern. Aus dem Beaufsichtiger der Kinder

ward ein griechischer Knabenführer, der meist auch den Unterricht zu wiederholen verstand; in der Schule ward die lateinische Uebersetzung des Odyssee als Lesebuch eingeführt; Einzelne lernten auch Etruskisch und Griechisch. Letzteres wurde bald so allgemein üblich, daß jeder Gebildete griechisch lesen und sprechen konnte. Doch erhielt sich die Erziehung in ihrer alten Stellung, und die grammatischen Studien brachte erst Kratos, der Gesandte des König Attalus, in Rom in Mode, seit er, an einem Beinbruch krank liegend, den er bei einem Sturz in eine Kloake erlitten hatte, Vorträge über Dichter hielt, worauf dann auch das Lustspiel und die Satyre wegen ihrer sittlichen Sprüche und Zwecke in den Schulunterricht aufgenommen wurden.

Mit der alten Grammatik kam die Philosophie und Rhetorik nach Rom, denn die Grammatik der Alten umfaßte beide Lehrgegenstände, welche wegen ihrer practischen Richtung den Römern sehr zusagten. Niemand konnte sich auszeichnen, zu höheren Staatsämtern gelangen, welcher nicht Redefertigkeit und allgemeine Bildung besaß. Die Philosophie entwickelte das Denken, verlieh formelle, logische Bildung und Gewandtheit, lehrte Begriffe zerlegen und entwickeln; die Rhetorik dagegen zeigte, wie man ein Thema mit Geschmack, Geschick und Wirkung ausarbeitete, schmückte, vortrug und darstellte. Weil der Unterrichtsstoff wuchs, so mußte man noch einen zweiten Lehrcursus einführen, während die Elementarschule auch etwas weiter ging und das ausdrucksvolle Lesen besonders pflegte.

Der Elementarlehrer hieß grammatista oder litterator, d. h. Buchstaben-Lehrer. Er ließ nach alter Weise syllabiren, führte beim Schreiben dem Schüler die Hand, lehrte mit Hülfe der Finger das Rechnen, hielt auf gutes Lesen, scharfe Betonung, Rhythmus und Wohlklang, ließ lateinische Denksprüche auswendig lernen, unterwies im Tafelrechnen oder im Rechnen mit Steinchen und Rechenmaschine, gab Unterricht in den Elementen der Geometrie und etwas Geographie mit Hülfe von Landcharten und begann den griechischen Unter-

richt, jedoch jedenfalls in besonderen Privatstunden. Der zweite Cursus umfaßte die Rhetorik und die Vorbildung für das öffentliche Leben. In die Arbeit theilten sich der griechische und der lateinische Lehrer (grammaticus oder litteratus), welche zugleich die erforderlichen positiven Kenntnisse mittheilten. Für die Bildung der Stimme gab es besondere Privatlehrer. Der Grammatiker erklärte Dichter, gab Unterweisung in der Beredtsamkeit, erklärte Reden, knüpfte daran Bemerkungen über Redefiguren, übte den Vortrag ein, ließ aus dem Griechischen ins Lateinische übersetzen u. s. w., worauf der lateinische Lehrer den lateinischen Styl feilen lehrte, damit der angehende Redner mit Eleganz sein Thema behandeln und schreiben und dann mit Anstand und passender Bewegung vortragen lernte. Da hierzu auch Kenntniß der Gesetze gehörte, so wurde auch hierüber Unterricht ertheilt. Die gestellten Themata enthielten erdachte Rechtsfälle oder Streitfragen über philosophische Begriffe, über welche die Schüler disputirten, damit sie als künftige Juristen auffinden lernten, was sich dafür oder dagegen sagen lasse. Erst in späterer Zeit lehrte die Schule neben der Mythologie noch Geschichte. Leibesübungen, welche für den Kriegsdienst fähig machten, blieben als Privatsache den Einzelnen überlassen. Dagegen erhielt sich die strenge Schulzucht mit Stock und Ruthe bis in die spätere Kaiserzeit, ja das Prügelgeräusch gehörte mit zum Erkennungszeichen des Schulhauses. Vom 15. Jahre an bildete sich der Jüngling für den Kriegsdienst durch körperliche Uebungen und ward Recrut (tiro).

Die weitere practische Ausbildung gewann der junge Römer dadurch, daß er sich einem berühmten Manne des Faches, dem er sich widmen wollte, als Schüler anschloß, stets in dessen Nähe war, ihn zum Vorbild nahm und dabei mancherlei Rathschläge und Fingerzeige erhielt. Redner, Generale, Juristen u. s. w. hatten daher immer junge Leute gewissermaßen als Lehrlinge um sich, welche dem Meister die Kunst abzulernen suchten. Mit dieser Erweiterung des Unterrichts gewann auch das Endziel alles Erziehens und Unterrichtens eine andere Bedeutung. Es gnügte nicht, ein Römer von Gesinnung zu sein, sich würdig und ehrenhaft zu zeigen, son-

dern man verlangte eine höfliche, artige Abgeschliffenheit (Urbanität), denn Rom war ja Residenz und der Römer Herr der Welt. Seine Nationalität dehnte sich ins Maaßlose aus: er ward Weltbürger im vollen Sinne des Wortes, der eine vielseitige, den ganzen Menschen entwickelnde Bildung sich aneignen mußte, um sich in alle Verhältnisse, Nationen und Religionen hineinzufinden. Diese allgemeine Bildung, welche nicht das Ergebniß des Nationallebens und der Gewöhnung war, sondern angelernt und durch Kenntnisse erworben wurde, nannte man Humanität oder Menschenbildung. Das Nationale hat also mit ihr ein Ende, das allgemein Menschliche, allen Menschen Erreichbare und Mittheilbare tritt an seine Stelle.

Die Römer kannten so wenig als die übrigen Völker des Alterthums das, was wir Schulen nennen; die Erziehung bestand in Gewöhnung und die practische Bildung im Nachahmen. Auf diese Weise hat sich Rom seine Staatsmänner, Redner, Feldherrn und Oekonomen erzogen. Oberster Grundsatz für die Erziehung war die Heranbildung zu einem würdevollen, besonnenen Handeln, und in ähnlichem Sinne zielte alle Unterweisung nur auf das Nützliche, auf das Brauchbare und Practische. Das Ansammeln nützlicher Kenntnisse, Belesenheit in den betreffenden Schriften war ein Schmuck der Hochgebildeten; daher ließ man sich beim Baden und bei Tische vorlesen, um diese Zeit nützlich zu verwenden. Höhere Studien machte man im Auslande, indem man Philosophie und Rhetorik bei einzelnen berühmten Lehrern in der bereits erwähnten Weise studirte, daß man sich zu dem Lehrer möglichst in Kost gab, stets um ihn war, ihn nach dem Markte begleitete, sich mit ihm unterhielt, sein Urtheil über die eignen Versuche hörte und auf diese Weise nach und nach practisch geschult wurde. Solche Schulen waren zu Athen, Rhodos, Mitylene, Alexandrien, Smyrna, Pergamum, Ephesus, Massilia u. s. w., welche die Stelle unsrer Gymnasien und Seminarien vertreten mußten, wenn man die so verschiedenen Anstalten überhaupt mit einander vergleichen darf.

Erst unter den römischen Kaisern, unter deren despotischer Regierung alle Stände sittlich verwilderten, da Genußsucht, Ehrgeiz und Habsucht den Menschen zu allem Unrechte fähig machte, wo kein Gesetz, kein Recht, keine Vernunft galt, sondern zügellose Willkür und sinnlich-rohe Leidenschaft herrschten: in jenen trüben Tagen des römischen Geschichtslebens errichteten die Kaiser öffentliche Schulen (Kaiserschulen), deren Lehrer (professores oder litterati) vom Staate besoldet wurden und Rhetorik, Grammatik und Philosophie lehrten. In Konstantinopel errichtete Constantin eine Kaiserschule (auditorium), die bald 31 Lehrer und darunter 2 Juristen hatte. Daraus wurden Universitäten mit drei Facultäten und einer Zucht, wie sie jetzt noch üblich ist. Die Volksschulen dagegen sanken, je mehr das Volk verarmte und entartete. Der Staat mußte nämlich Sorge tragen, daß er sich geeignete Beamte heranbildete; zugleich suchten die Kaiser aber auch die Gemüther von den öffentlichen Angelegenheiten abzulenken; statt über Staatsangelegenheiten disputirten die Gelehrten über Sylben, Buchstaben und literarische Zänkereien. Die Erziehung durfte freilich keine Jugend in altrömischer Gesinnung heranbilden, sondern verlieh ihr eine schulmäßige, buchgelehrte Bildung zur Humanität, so grausam, blutgierig und verbrecherisch auch die Zeiten waren. Hadrian errichtete zu Rom das Athenäum als höhere Schule, auf welcher die sogenannten sieben freien Künste (artes liberales) gelehrt wurden, nämlich Grammatik, Dialektik, Rhetorik, Geometrie, Arithmetik, Astronomie und Musik. Neben diesen Schulen bestanden zahlreiche Elementarschulen und Fachschulen. In den Elementarschulen, die in Winkelgassen zu liegen pflegten, wurde durch Vorsagen und Dictiren, Nachsprechen und Nachschreiben u. s. w. nach alter Weise unterrichtet, in den Grammatikerschulen declamirt, wobei Homer, Virgil und Cicero besonders als Texte benutzt wurden; in Armen- und Mädchenschulen bildete man die Kinder; in Rhetorenschulen lernten Jünglinge inhaltslose, wort- und phrasenreiche Reden halten; auch konnte man Zeichnen und Musik lernen; Turnen dagegen war Privatsache, wie Ballschlagen, Tanzen, Schwimmen und andre körperliche Uebungen.

Trajan errichtete sogar Schulen mit Stipendien, Antonius und Aurelius Waisenanstalten; Bibliotheken erleichterten das Studien, aber der alte Geist ließ sich nicht zurückbannen.

Viertes Kapitel.

Rückblick.

Mit den Römerm schließt nicht nur das politische Leben der alten Welt ab, sondern auch das geistige. Das Heidenthum verkam in sich, artete zu Unglauben oder Aberglauben aus; die Sittlichkeit verkehrte sich in roheste Unsittlichkeit, weil ihr die Unterlage des rechten Glaubens fehlte, und inneres wie äußeres Elend war das Ergebniß eines tausendjährigen Geschichtslebens. Man kann daher mit Recht die alte Geschichte die Vorbereitung auf das Christenthum nennen; durch Noth und Elend lernten die Völker die Vergänglichkeit alles Irdischen erkennen, wurden sie in sich hinein getrieben, um im Glauben an den väterlich liebenden, weise regierenden Gott Trost zu suchen, und in der Dahingabe an die erhabenen Lehren Christi eine Verjüngung der Weltgeschichte, eine Erlösung der Völker vom Uebel der Unwahrheit und Unsittlichkeit zu ahnen.

So verworren die alte Geschichte auf den ersten Blick auch aussieht, so stellt sie doch eine Reihe von Entwickelungen dar, indem sie mit dem chinesischen Familienstaate anhebt, um mit dem reich entwickelten römischen Staate zu schließen. Ganz China bildet eine einzige Familie, deren Mitglieder ohne allen Unterschied zu unbedingtem Gehorsam und willenloser Unterordnung verpflichtet sind. Der Unterricht bleibt in China gedankenloses Auswendiglernen, äußerliches Abrichten und Verstümmelung des menschlichen Geistes durch geistlosen Formen- und Formelkram. China repräsentirt die erste Stufe des Unterrichts: das mechanische Auswendiglernen und An-

lernen von Althergebrachtem. Der mechanischen Geschicklichkeit der Chinesen ist es gelungen, das so äußerst schwierige Lesen und Schreiben einer Sprache zu lehren, welche keine Buchstaben, sondern Sylben und Charakterzeichen besitzt. Strenge Zucht durch körperliche Strafe, gedankenloses Memoriren ist das Princip der chinesischen Pädagogik.

In den übrigen Staaten des Alterthums waltet die Gewöhnung vor, indem man durch dieselbe das Kind einführte in den engen Kreis des Nationallebens, volksthümlicher Weltanschauung und Denkweise. Die Inder und Egypter erzogen die Jugend im streng religiösen Geiste der Priesterstaaten. Die Bildung war Eigenthum und Vorrecht einer besonderen Kaste, die übrigen Kasten erzog man zur Ehrfurcht gegen Priester und Religion, zur Ehrfurcht vor dem Hergebrachten, und neben mechanischer Fertigkeit in den Handwerken hielt man die Geister in den Formeln und Formen des heidnischen Götzendienstes Jahrtausende gefangen. Diese alten Staaten zeigen uns, wie viel man durch Gewöhnung erreichen kann, wie sich ein reiches Volksleben lange Zeiträume hindurch bei alter Sitte und Denkweise durch gut geregelte Gewöhnung erhalten läßt. Das Auswendiglernen frommer, lehrreicher Sprüche, die erbauliche Unterhaltung über dieselben, die Angewöhnung gewisser Bewegungen, Handlungen und Vorstellungen wurde der Jugend zur zweiten Natur und machte aus ihr das, was die Priester aus ihr bilden wollten.

Wir finden hier ein zweites Erziehungsgesetz glücklich ausgeführt, das der Gewöhnung durch Beispiel und stets wiederholte Vorstellungen derselben Art. Dadurch war es möglich, daß die geläufig gewordenen Vorstellungen unwillkürliche Willensakte wurden, daß das Denken und Empfinden in den eingeübten Formen die vorgezeichneten Wege ging. Nachdem die Jugend zu willenloser Unterordnung und widerstandlosem Gehorsam gebracht ist, kann sie an das gewöhnt werden, wozu sie erzogen werden soll. Die Mittel der Gewöhnung sind Beispiel und Belehrung. Aber man will nicht eine freie Beweglichkeit der Vorstellungen, sondern ein gewaltsames, mechanisches Einzwängen derselben in einen bestimmten Kreis,

in eine streng vorgeschriebene Bahn. Unendliche, ermüdende Wiederholung und Furcht vor der Strafe waren die Erziehungsmittel.

Der Inhalt der Gewohnheit ist gleichgültig, denn diesen wählte jedes Volk nach seinem Bedürfniß. Die Priestervölker erstrebten religiösen Sinn und Fügsamkeit in die gesellschaftliche Ordnung, welche die Priester als göttliche Ordnung aufgestellt hatten. Die kriegerischen Perser dagegen gaben ihren Kindern eine rein weltliche kriegerische Erziehung, da auf der wahrhaften kriegstüchtigen Jugend die Herrschaft der Perser über die übrigen Völker beruhte. Die Perser repräsentiren somit die Kehrseite des orientalischen Lebens. Die Juden allein zeigen eine Entwickelung ihres Bildungs- und Erziehungslebens. Ihre Erziehung ist eine priesterliche, aber da Jehova der Nationalgott ist, wird die Erziehung zugleich eine nationale, und weil die Juden im Gedränge zwischen heidnischen Völkern die Reinheit ihres Glaubens zu bewahren haben, so bedürfen sie einer fleißigen Erforschung der Schrift, welche sie zu allgemeinen wissenschaftlichen Studien führt, so daß sie Griechen, Römern und Christen ein Vorbild geworden sind und gewissermaßen alle Elemente der Bildung, welche die alte Welt besaß, in ihren Schulen, Schriften und ihrem Glauben vereinigen. Die Erfüllung des alten Glaubens erschien endlich im Welterlöser Christus.

Bei den Griechen finden wir weltlich-nationale Erziehung; nirgends ist von einem Religionsunterrichte oder organisirtem Schulwesen die Rede; der Knabe soll Grieche werden, wird an die Denk- und Anschauungsweise seines Stammes gewöhnt, wird durch moralische Lieder und nationale Dichter erzogen zum Festhalten an nationaler Sitte, kommt nicht zum Bewußtsein seiner Besonderheit, sondern empfindet sich nur als Mitglied seines Staates, seines Volkes und Stammes. Körperliche Ausbildung und Tüchtigkeit ist der einzige Unterricht, welchen der Staat ihm gewährt. Zur Gewöhnung tritt entschieden die Uebung, die Systematik und Organisation der Uebungen. Der griechische Knabe soll aber nicht blos zu nationaler, edler Gesinnung erzogen werden, wie der Perser-

knabe, sondern der kunstsinnige Grieche erstrebt zugleich eine harmonische Ausbildung des Leibes, welcher für ihn die Gestalt seiner Götter ist; daher nimmt er auch geistige Mittel zu Hülfe, besonders die Musik, deren Rhythmus und herzergreifende Wirkung nicht nur den Rhythmus der Bewegungen leitet, sondern der auch die Gemüther heiter, harmonisch in sich abgeschlossen und befriedigt bildet. Der Unterricht beginnt bei den Griechen also beim Sinnlichen: Auge und Ohr werden systematisch entwickelt, und dies führt endlich weiter zur Geometrie und Philosophie, indem man den Rhythmus des Weltganzen zu erkennen strebt. Dabei darf man nicht übersehen, daß selbst der Unterricht nur einen erziehlichen Zweck hat und nur das Ziel der Erziehung selbst ein höheres ist als im Orient, insofern man durch ästhetische Mittel eine harmonische Ausbildung als Nationalcharakter erstrebt.

Das practische Bedürfniß machte gewisse Kenntnisse und Fertigkeiten nöthig, besonders Redekunst, zu welcher wir die Declamation mitrechnen müssen; aber dies so wie der eigentliche Unterricht blieben Privatsache. Erst als der altgriechische Geist zu schwinden begann, wurden größere Lehranstalten und wissenschaftliche Studien Sitte. Die griechische Bildung beruht daher lediglich auch auf Gewöhnung, aber neben der strengen Zucht, den moralischen Kernsprüchen benutzt man das Beispiel der verdienten Männer, organisirt dabei die Erziehung nach den Grundsätzen des Schönen, des Harmonischen und gestattet gern neben körperlicher Ausbildung auch die geistige, die sich wiederum zu harmonischer Vollendung abzurunden und zu gestalten strebt. Als Bildungsmittel tritt die Kunst, Poesie, Gesang und Tanz in die Bildungsanstalten ein, indem man durch sie nicht nur nationale Gesinnung und sittlichen Geist weckt, sondern den Menschen an sich allseitig zu entwickeln strebt. Man wollte ja auch den Menschen innerlich bilden, wollte ihn veredeln, gottähnlich machen, wollte durch Kunst das menschliche Leben verklären und mitten im Wandel der Dinge das Ideale lebendig erhalten. Mit Recht haben wir daher auch jene erprobten Erziehungsmittel in unseren Schulen beibehalten, aber wir haben jene Bildungsmittel zu Lehrstoffen

herabgesetzt, wie es die Grammatiker und Rhetoren mit den Dichtern machten. Viel zweckentsprechender werden Musik, Poesie und Turnen gebraucht als Mittel, auf die Gesinnung der Jugend zu wirken, ihre Empfindungen zu veredeln, ihren Bestrebungen eine ideale Richtung zu geben, die Gedanken vom Gemeinen nach dem Göttlichen, Schönen und Ewigen zu lenken und durch das Turnen ihren Sinn für Rhythmus, schöne Bewegung, edle Körperhaltung und das zarte Maaß des Vollendeten zu wecken. In dieser Beziehung sind die Griechen die Lehrmeister der christlichen Völker geworden, obschon ihre Schulen schlecht waren, und ein Schulwesen nach unsrer Weise gar nicht vorhanden war. Die eigentliche Lehrmethode der griechischen Elementarschulen kennen wir nur sehr oberflächlich, ersehen aus den wenigen beiläufigen Notizen jedoch hinlänglich, daß sie der Ausbildung der Gymnastik nicht entsprach. Die Lehrmethode war die mechanische des Handführens beim Schreiben oder des Nachmalens vorgezeichneter Buchstaben, damit das Kind den Schwung und Zug der Hand sich aneigne. Beim Rechnen nahm man die Finger zu Hülfe, beim Lesen ward vorgesprochen und im Chor nachgesagt. Beim Lesen der Dichter sah man mehr auf guten Vortrag, durch welchen der Rhythmus und die Melodie der Verse erst ihre volle Wirkung haben können. Die Erläuterung schwieriger Stellen beschäftigten sich mit der Verdeutlichung der Redefiguren, des Sinnes und der Wortbedeutung. Doch befolgten die Griechen auch den Grundsatz, von der Anschauung auszugehn und durch Fragen zum Nachdenken anzuregen, den Geist von innen heraus sich entwickeln zu lassen, so daß die Individualität gewissermaaßen über- und aufging in dem Lehrgegenstande, der dadurch in Fleisch und Blut überging und erziehlich wirkte. Sie erzielten nur formelle Bildung. Die Griechen strebten auch hier nach dem practischen Erfolg; jene Lehrstoffe dienten nicht als allgemeine Bildungsmittel, sondern waren Beihülfe der musischen oder harmonischen Erziehung. Denn das eigentliche Wissen blieb bei den Griechen Privat- und Nebensache, weshalb sie im Allgemeinen weder fremde Sprachen noch Realien trieben. Durch Nachahmung bildeten

sie sich für das practische Leben aus, nachdem sie in den Schulen durch Vortrag und Unterhaltung der Rhetoren oder Grammatiker formell gebildet, ihr Denken logisch geschult und im Disponiren und Disputiren geübt war. Schulbücher setzten sich durch Herkommen fest; Organisation der Schulen, Schulbehörden u. s. w. kannten die Griechen nicht.

Bei den Römern endlich herrscht die Erziehung durch den Familiengeist vor, wie bei den Griechen durch den Stamm. Zwar ist bei den orientalischen Völkern die Erziehung auch der Familie anvertraut, aber diese Erziehung war lediglich nur Familienerziehung im engeren Sinne, indem sie aus dem natürlichen Verhältniß zwischen Eltern und Kindern hervorging, welches durch religiöses Gebot geheiligt war. Der römische Familienvater dagegen repräsentirte zugleich den vollberechtigten Staatsbürger, und wenn er seine volle väterliche Gewalt auch sehr lange über Söhne und Töchter behielt, so war es doch seine Hauptaufgabe, die Kinder für den Staat und die Stellung zu erziehen, welche sie im Staate einnehmen sollten. Die römische Familienerziehung ist daher eine ganz andere, eine höhere und bedeutsamere. Aus dem Familiengeiste erwuchs der stolze Vaterlandssinn, der hohe Patriotismus und der unermüdliche Gemeinsinn, der nicht nur die Familienehre rein zu erhalten sucht, sondern auch zu jedem Opfer für das Vaterland fähig ist. Von Geschlecht zu Geschlecht leben die Erinnerungen an die Großthaten der Familienglieder fort, in der Familientradition erzeugt sich der historische Sinn des Römers, der ausdauernde Muth und der kühne Thatendrang, der sich um den Staat verdient zu machen trachtet, erzeugt sich die hochherzige Vaterlandsliebe, so wie die tiefe Bildung der Frauen, welche weder der Grieche noch der Morgenländer kennt. Familienzucht, Familienehre und Familienbildung bilden die Grundsteine des römischen Staats- wie Erziehungslebens.

Obschon die Römer nicht schöpferisch gewesen sind im Gebiete der Kunst und Bildung, so gebührt ihnen doch das Verdienst, daß sie der Bildung einen allgemeineren Charakter und den Schulen weiteste Verbreitung gegeben haben. Wie

nach den Lehren Christi alle Menschen vor Gott gleich sind und alle berufen zum Erbe des Reiches Gottes, so waren auch die Völker gleich vor dem römischen Recht und dem römischen Kaiser. Des Römers Vaterland hatte so weite Grenzen, daß die Nationalunterschiede nach und nach schwanden, und daß die Bildung zur Humanität, die Bildung überhaupt das Ziel des Unterrichts und der Erziehung blieb. Die Universalmonarchie konnte nur eine universelle Bildung dulden. In Folge hiervon trat die Erziehung immer mehr zurück, weil diese nur dann wirksam sein kann, wenn sie für einen besondern Stand, für eine besondre Nation erzieht. Der Römer dagegen mußte sich von solchen Beschränkungen frei machen, indem ihn Kenntnisse und Wissen über dieselben erhoben: er wollte ein gebildeter Mann werden. In der gemeinsamen Bildung gleichen sich die Nationalunterschiede aus; allgemeine Bildung wurde das Bindemittel der Nationen zu Einem Reiche, sie wurde das Gemeinsame Aller, das Einigende und der gemeinsame Besitz.

Weil diese Richtung des Staatslebens in den Verhältnissen lag, so fühlten sich die einsichtigen römischen Kaiser auch getrieben, Schulen zu gründen, Lehrer zu besolden und die eroberten Länder insofern geistig abhängig zu machen von Rom, als sie römische Bildung, Schulen und Bücher in allen Provinzen verbreiteten. Für die nachfolgende christliche Kultur ist dies von großer Bedeutung gewesen, denn diese konnte nur an die heidnischen Vorbilder anknüpfen, um ein eignes Bildungsleben daraus zu entwickeln. Die Pädagogik des Alterthums beginnt also mit der Erziehung zum unbedingten Gehorsam, schreitet fort zur Gewöhnung durch Lehre und Zucht, entwickelt aus der Gewöhnung die harmonische Bildung durch Musik und Gymnastik, bis diese ästhetische Erziehung zur humanistischen, wissenschaftlichen Bildung wird, worin die jüdische, griechische und römische Erziehung als ihrem gemeinsamen Endpunkt zusammentreffen. Weiter konnte es das Alterthum nicht bringen, da ihm die Auffassung des christlichen Germanen von der freien Persönlichkeit fehlte, da der Einzelne nicht als solcher, sondern als Mitglied eines Stammes oder

Staates seine Bedeutung, sein Recht und Ansehen erhielt. Das Streben nach dem schrankenlosen Allgemeinen führte zur römischen Weltherrschaft, das individuelle Leben fand keinen Raum zur vollen Entwickelung, denn erst das Christenthum und die germanische Achtung vor der persönlichen Freiheit gestatteten dies.

Zweites Buch.

Die Periode des Unterrichts zum Zweck formaler Bildung.

Von der Einführung des Christenthums bis gegen Anfang des dreißigjährigen Krieges.

Erstes Kapitel.

Die Klosterschulen bis zur Zeit der Hohenstaufen.

Mit dem Christenthum kam ein neuer Geist über die Völker; denn eine neue Weltanschauung brach sich Bahn, eine neue Vorstellungs- und Denkweise begann, und wenn dieser neue Geist auch sehr einseitig aufgefaßt wurde, so hat er sich doch reicher und immer reicher entfaltet, je tiefer die Völker in seine unermeßlichen Wahrheiten eindrangen. Gott war Schöpfer aller Dinge, war Allen ein liebender Vater, dessen eingeborner Sohn in Menschengestalt erschienen war, um die Völker von Irrthum und Sünde zu befreien. Die Menschen sollen sich lieben, sollen vollkommen werden nach dem Ebenbilde Gottes, sollen Gott im Geist und in der Wahrheit verehren und nach den ewigen unvergänglichen Gütern des Glaubens und der durch den Glauben geläuterten Sittlichkeit trachten. Das Christenthum ist die Religion der ewigen Wahrheit, der hochherzigen Menschenliebe, der Demuth vor Gott und der Heiligung des Denkens und Empfindens durch Glauben und Sittlichkeit.

Da das Christenthum emporwuchs unter heidnischen Religionen und Bildungselementen, da es Erkenntniß der Wahrheit sein und der Glaube aus den heiligen Schriften der Apostel geschöpft werden soll: so mußte es sich vorzugsweise dem Unterrichte zuwenden. Nur durch die überzeugende Macht der Wahrheit konnten die gelehrten Heiden für die neue Lehre

gewonnen werden, und die Reinheit des Glaubens konnte man nur dadurch wahren, daß man den heidnischen Glauben nicht nur widerlegte, sondern auch die Kennzeichen und Grundlehren des christlichen Glaubens bestimmt, klar und faßlich darstellte. Der Unterricht muß daher entschieden vorwalten, und da es sich zunächst um Verbreitung und Erhaltung der christlichen Lehre handelte, so konnte der Unterricht nur ein streng kirchlicher werden. Einestheils verhielt sich dieser verneinend und abwehrend gegen die heidnischen Bildungselemente, anderntheils hatte er ein neues Lehrmaterial aus sich heraus zu schaffen. [Wenn sich der christliche Unterricht in gewisser Beziehung ähnlich wie die streng religiöse Erziehung der Orientalen verhält, so darf man doch den wichtigen Unterschied nicht übersehen, daß das Christenthum gegen das Heidenthum zu kämpfen und es zu überwinden hat, daß es aber zugleich noch keinen Lehrstoff besitzt, den es vielmehr erst noch schaffen und bei fortschreitender Erweiterung des christlichen Wissens und Lebens entwickeln muß. Daß aber der christlichen Periode vorzugsweise der Unterricht zufällt, lehrt die Menge der verschiedenen Schulen von der Kinderbewahranstalt und den Kindergärten bis zu den Universitäten und Akademien, von den Handwerker- und Künstlerschulen, den Armen-, Waisen- und Besserungsanstalten bis zu den Arbeitsschulen, Irrenhäusern und Strafanstalten, in denen der Unterricht als Mittel der Besserung und Läuterung des Willens benutzt wird.

Die erste strenge Periode des christlichen Unterrichts reicht bis zur Zeit der Hohenstaufen, in welcher der Unterricht sparsam heidnische Bildungselemente in sich aufnimmt, sie umändert und das gesammte Unterrichtswesen sich systematisch abzurunden, die christlichen Lehrstoffe wissenschaftlich mit Hülfe der antiken formalen Bildung durchzuarbeiten bestrebt ist. Im Anfange dieses Zeitraumes waren die christlichen Priester in nicht geringer Verlegenheit, da sie keine Bildungsmittel besaßen, um sich auf das Studium der heiligen Schriften vorzubereiten. Sie mußten daher die Schulen heidnischer Rhetoren und Philosophen besuchen und eine Denkweise sich aneignen, die sie nach vollendeten Studien wieder ablegen

sollten. Außerdem lag es in der menschlichen Natur, daß sie von dem Christenthum zunächst nur Aeußerlichkeiten annahmen, bestimmte Gebets- und Glaubensformeln, Ceremonien und Gebräuche, denn in die Tiefe der Offenbarung lernten nur einzelne gottbegeisterte Männer und die wissenschaftlich gebildeten Gelehrten späterer Jahrhunderte schauen.

Im oströmischen Reiche war wissenschaftliche Bildung weit verbreitet, und konnte man sich dieselbe in den öffentlichen Kaiserschulen oder in Privatanstalten tüchtiger Lehrer erwerben. Es gab aber unter den dortigen Christen um so leichter Männer, welche fähig waren, im Christenthum zu unterrichten, sei es daß sie erwachsene Heiden in der Lehre Christi unterwiesen, sei es daß sie die unmündige Jugend durch Unterricht auf die Firmung vorbereiteten, welche dieselbe im siebenten Jahre zu empfangen pflegten, nachdem sie vorher vom Bischof, der sie durch Handauflegen weihen sollte, geprüft waren.

Die Apostel waren ja bereits von Ort zu Ort gereist und hatten gelehrt; bald zeigte sich auch bei der Zunahme der Gemeinden und Gemeindemitglieder die Nothwendigkeit, die Katechumenen (d. h. die bekehrten Heiden, welche die Taufe erhalten sollten; später hießen die Kinder, welche das Abendmahl bei der Confirmation erhalten sollten, Katechumenen) im Christenthum zu unterrichten. Der Lehrer einer solchen Schule hieß Katechet, wogegen die Anstalten selbst Katechumenenschulen genannt wurden. Jede Gemeinde hatte eine solche populäre Religionsschule; aber diese befriedigte das Bedürfniß nach christlichen Lehrern nicht, welche bis dahin ihre Bildung in den Rhetorenschulen suchen mußten. Daher erweiterte man einige Katechumenenschulen zu höheren Lehranstalten, in denen man Katecheten bildete, indem man dieselben nach dem Muster der Kaiserschulen nicht nur im Verstehen und Erklären der Schrift, sondern auch in den übrigen Wissenschaften damaliger gelehrten Bildung unterwies. Die berühmteste dieser Katechetenschulen war zu Alexandrien, welche Pantänus (c. 180) gründete, und deren einflußreichste Lehrer Origenes († 254) und Clemens waren. In dieser Schule

wurden die Anfänge der wissenschaftlichen Theologie gemacht, die Schrift erklärt und nach damaliger Weise allegorisch aufgefaßt, daneben aber die Encyclopädie des damaligen Wissens (Logik, Rhetorik, Physik, Metaphysik, Ethik und Astronomie) gelehrt, Methodik theoretisch und practisch geübt und endlich im Predigen unterwiesen. Eine Besoldung scheint der Katechet kaum erhalten zu haben, denn diese empfingen die christlichen Lehrer erst seit Konstantin.

Da die Katechetenschule im Interesse der Kirche gegründet war, so stand sie auch unter der Aufsicht des Bischofs, obschon der Lehrer in seiner Privatwohnung oder in der Kirche seinen Unterricht ertheilte, indem er bald vortrug, bald abfragte und seine Schüler disputiren ließ. Da die Schule bis auf den heutigen Tag noch die Verpflichtung hat, auf den Katechumenenunterricht vorzubereiten, so ist sie auch in so enger Verbindung mit der Kirche geblieben, daß dieselbe die Aufsicht über dieselbe führt, obschon die Schule gegenwärtig Staatsanstalt ist. Aehnliche Katechetenschulen befanden sich in Antiochien, Cäsarea, eine ähnliche jüdische zu Nisibis, die aber auch von Christen und Griechen besucht wurde, und Gregor der Große wollte zu Rom ein gleiches Institut errichten, aus welchem aber alle heidnischen Elemente sollten ausgeschlossen bleiben, so daß Kirchengesang, Ceremonienübung und Bibelunterricht die Hauptlehrgegenstände bildeten. Im Ganzen hat die griechisch-katholische Kirche für das Schulwesen weniger geleistet als für die wissenschaftliche Theologie, indem sie die christlichen Glaubenslehren in ein System brachte, die Hauptlehren in Bekenntnissen zusammenfaßte und durch die Versammlungen der Kirchenlehrer über die Reinheit der Kirchenlehre wachte. Die griechische Kirche nahm vorzugsweise ein kritisch wissenschaftliches Interesse, suchte das Wesen des Glaubens in der Formel, im Buchstaben, im Bekenntniß und in den Ceremonien, weniger in der Besserung und Läuterung des inneren Menschen. Daher wucherten Unsittlichkeit, Verrath, Gewaltthat, Mord und Heuchelei, daß das Volk entartete, die Regierung zu blutigem Depotismus wurde, und das Volk in Unwissenheit verkam, während die gelehrten Theologen um

Sylben und Wortdeutungen in blutigen Hader geriethen, das ganze Reich in Aufregung brachten, Kaiser zittern machten und die Grausamkeit der Verfolgung Andersdenkender nur zu oft an die ausgesuchten Martern erinnerten, mit denen die heidnischen Kaiser das Christenthum zu unterdrücken gedachten. In der politischen wie in der Kulturgeschichte ist das griechisch-christliche Reich ohne Bedeutung, ja im Innern nur zu oft das Zerrbild eines christlichen Staates.

Befruchtend wirkte das Christenthum bei den Völkern auf das ganze geistige Leben des westlichen Europa's, denn jene fromme Sitte in den ersten Jahrhunderten des Christenthums, in denen die Hausgenossen nach des Tages Arbeit sich am Singen der Psalmen und Hymnen, an frommer Unterhaltung wie an gegenseitiger Belehrung erbauten, in denen besonders die Mütter wohlthätig auf das Gemüth verwilderter Söhne einwirkten, verlor sich im oströmischen Reiche nur zu bald. Wohl hatte Eusebius verordnet: „Lasset uns die Kinder vom ersten Augenblicke an lehren, daß es ein göttliches Gericht giebt. Eine Seele, welche vom ersten Alter an solche Eindrücke empfängt, wird sich nicht leicht von der Gottesfurcht losmachen können. Das zarte Herz nimmt das, was es hört, leicht in sich auf, und es prägt sich den Gemüthern ein, wie das Siegel dem Wachse. Ihr Leben fängt auch in diesem Augenblicke zuerst an, zum Guten oder zum Schlechten sich hinzuwenden. Wenn man sie nun von der Thüre des Lebens an von dem Schlechten entfernt und auf den rechten Weg führt, so wird das Gute ihnen wie zur inwohnenden Beschaffenheit und zur Natur, und sie werden nicht leicht freiwillig zum Schlechten übergehn, vielmehr durch die Gewohnheit selbst zum Guten hingezogen.“ Der ehrwürdige Kirchenlehrer wußte also die Zucht durch Gewöhnung vollkommen zu würdigen. Daher verlangte Basilius auch, die Mönche sollten Waisen zu sich nehmen und sie erziehen, und andere Knaben in besonderen Anstalten von geeigneten Mönchen erzogen werden; indeß die Entartung der Zeit, denen sich auch die Klöster nicht zu entziehen vermochten, ließ jene weisen Vorschriften nicht zur Ausführung kommen, die erst nach

tausend Jahren in den Pensionaten der Jesuiten und Pädagogen verwirklicht wurden. In den griechischen kleineren Schulen wurden Psalmen dictirt, gelernt und gesungen, so daß die Kinder Lesen, Schreiben und Singen lernten. Dies war der Lehrstoff der ersten christlichen Schulen, die Protogenes zu Edessa gründete, und deren einige hier und da im Lande errichtet wurden. Der Katechumenenunterricht dauerte vom 7.—9. oder 10. Jahre; der Unterricht selbst ward Vormittags in einem besonderen Saale ertheilt uud umfaßte die christliche Lehre, Glaubensbekenntniß, Kenntniß der Irrlehren und Uebung in religiösen Gebräuchen. Man las die Schrift, besprach sie erbaulich, ließ Kernsprüche und gute Lehren lernen, schärfte die Sittengebote ein und prüfte die Katechumenen wiederholt vor der Firmung.

Gegen die heidnischen Schriftsteller zeigte sich natürlich ein großer Widerwille, weshalb man sie natürlich aus dem Unterrichte verdrängte, da man ja die heidnische Denk- und Vorstellungsweise zu unterdrücken für Pflicht erachtete. Die Erziehung blieb Sache der Eltern und trat bei der Kirche als selbständige Richtung in dem Klosterleben und der Ordensregel auf, welche den Einzelnen in seinem Thun und Denken so beschränkte, wie dies in der alten Welt mit ganzen Völkern und Kasten der Fall gewesen war. Mit den Klöstern pflegten aber Klosterschulen verbunden zu sein, in denen man Knaben für das geistliche Amt erzog und heranbildete, indem man die Jugend in der Bibelerklärung, in Heiligengeschichten, im Kirchenritual und in den Streitpunkten wider Heiden und Irrlehrer unterwies. Neben ihnen bestanden an den Bischofssitzen noch Episcopalschulen, in welchen in denselben Gegenständen unterrichtet wurde. Doch besaßen auch größere Pfarren Parochialschulen, deren Priester die Jugend im Christenthume und den bereits genannten Elementarkenntnissen unterrichteten. Alle diese Schulen bestanden vereinzelt, entstanden und verschwanden mit dem Pfarrer oder Bischof, je nachdem dieser sich ihrer lebhaft annahm oder sie vernachlässigte. Unter den Mönchsorden befleißigte sich der arbeitssame Benedictinerorden, den Benedict von Nursia 520 auf

dem Monte Cassino gründete, ganz besonders des Unterrichts und des Abschreibens brauchbarer Bücher.

Eine etwas andre Gestalt erhielt das Schulwesen im Abendlande, indem es sich hier enger an die untergehende römische Bildung anschloß und schon in den frühesten Jahrhunderten einige Schriften von christlichen Gelehrten verfaßt wurden, welche Jahrhunderte lang als Schulbücher dienten. Wie sich in alle Einrichtungen des deutschen Staatslebens römische Elemente eindrängten, wie die Zehntäcker das Vorbild der Lehen, die Gerichtssäle Muster der Kirchen, der Mechanismus der römischen Verwaltung für Karl d. Gr. Norm für seine Staatseinrichtungen wurde: so nahm man auch den römischen Elementarunterrichtsstoff in die Klosterschulen auf, christianisirte ihn, las auch die alten Klassiker, um sich durch sie heranzubilden. Wir dürfen uns die Kelten in Frankreich und England, so wie die Deutschen nicht als ganz rohe Völker vorstellen, denn jene besaßen große Städte, lebhaften Handel und einen liederreichen geheimnißvollen Kultus. Die Germanen hatten gleichfalls uralte Götter- und Heldenlieder, Runenalphabet, und Ulphilas übersetzte ja beim Beginn der Völkerwanderung das Neue Testament ins Gothische, muß also doch auf Leser gerechnet haben. Theoderich und seine Nachfolger waren Schirmer der Wissenschaft und Kunst, und frühzeitig wurde das alte Herkommen der Gothen, Burgunder, Franken und Allemanen schriftlich abgefaßt, was doch auf elementare Lese- und Schreibfertigkeit schließen läßt.

Frühzeitig fand das Christenthum in Italien, Spanien und Frankreich Verbreitung, und nach den wilden Stürmen der Völkerwanderung fanden die Wissenschaften in den Klöstern Irlands und Englands Pflege, von woher sie nach Deutschland und Frankreich gebracht wurden. Placidus und Maurus predigten im römischen England das Christenthum; 412 verbreitete es der Schotte Patrik in Irland, und von diesen Inseln gingen Missionare nach dem heidnischen Deutschland, predigten, bekehrten und gründeten Klöster, bescheidne hölzerne Blockhäuser, in denen einige glaubensmuthige Mönche wohnten, um Alt und Jung im neuen Glauben zu unter-

richten und der Mittelpunkt eines neuen geistigen Lebens zu werden. Da gründete Columban in Burgund zwei Klöster (c. 570), Gallus St. Gallen (613), kam der heil. Augustin c. 600 als Bischof zu den Angelsachsen in England, und wirkte mit so viel Erfolg, daß das ganze Volk mit herzlicher Liebe sich der Heilsbotschaft zuwendete, Könige und Königinnen vom Throne stiegen, um in beschaulicher Klostereinsamkeit ihre Tage hinzubringen, in der Benedictiner-Abtei Canterbury lateinische und griechische Klassiker gelesen wurden, York, Cambridge und Oxford Sitze der Wissenschaften wurden, Beda als Schriftsteller, Aldselm als Dichter und Harfenspieler, Winfried und Willibrord als Bekehrer der Friesen und Hessen großen Ruhm erwarben und König Alfred, der gelehrteste Fürst seiner Zeit, Bildung und Volksunterricht zur Hauptaufgabe seiner Regierung machte. Denn er sammelte mühsam Bücher und Gelehrte, errichtete eine Hofakademie, ließ ins Angelsächsische Predigten und biblische Geschichten übersetzen, verfaßte selbst mehrere christliche Schriften, unterstützte die Klöster, gründete Schulen und befahl, daß jeder Landeigenthümer seine Kinder zur Schule schicken müsse, damit sie lesen, schreiben, singen und etwas Latein lernten, woneben in den höheren Schulen die Wissenschaften gepflegt und im Griechischen, Hebräischen und gar im Arabischen unterrichtet wurde. Der größte Gelehrte Englands wurde in damaliger Zeit neben Beda der Erzbischof Anselmus von Canterbury, welcher sich um die theologische Wissenschaft große Verdienste erworben hat.

Die weiteste Verbreitung erhielt das Kirchenschulwesen in damaliger Zeit unter den Franken. Wie groß überhaupt die Begierde der deutschen Stämme war, Geist und wissenschaftlicher Bildung zu pflegen, lehrt die Geschichte der Ostgothen, deren Heldenkönig Theoderich Gelehrte schützte und unterstützte, dagegen nicht wollte, daß die gothische Jugend unterrichtet werde, da sie nur berufen sei, Spieß und Degen des Feindes ohne Furcht zu erblicken, so daß die Furcht vor der Ruthe eines gebornen Kriegers unwürdig sei. Daher widersetzten sich die vornehmen Gothen der Königin-Wittwe, als sie den

Thronfolger wollte in den Wissenschaften unterrichten lassen, denn das erobernde Gothenvolk konnte seine Beute nur so lange behaupten, als es sich wehrhaft und kriegsgeübt erhielt. Daß Theoderich die Wissenschaft an sich zu schätzen wußte, bewies er darin, daß er nicht nur alte Bauwerke erhalten und neue aufführen ließ, sondern auch die Verwaltung seines Reiches gelehrten Ministern überließ und den Lehrern vom Athenäum zu Rom die Gehalte sicherte.

Durch ihre Schicksale und Schriften sind zwei seiner hohen Beamteten weltberühmt geworden, so daß wir ihrer auch gedenken müssen. Cassiodorus war etwa 460 zu Scyllacium in Calabrien geboren, hatte sich die Wissenschaften der damaligen Zeit angeeignet und bekleidete unter Odoacer wie unter Theoderich hohe Staatsämter. Die großen Veränderungen seiner Zeit lehrten ihn aber recht deutlich die Nichtigkeit alles Irdischen, daher zog er sich 539 in das Kloster Vivarium zurück, welches er selbst gegründet hatte, widmete sich dem Studium der Theologie, wandte dabei die heidnische Bildung an und gründete die erste theologische Lehranstalt des Westens nach dem Muster der Rhetoren- und Philosophenschulen, indem er die nothdürftigen theologischen Kenntnisse lehrte und die Geister durch die Einübung der Rhetorik, Dialektik u. s. w. formell ausbildete. Seine Schule ist für die geistlichen Schulen des Mittelalters Muster, und seine so wie des Boethius Schriften sind Lehrbücher geworden, so daß man Beide als Schöpfer des christlich-mittelalterlichen Schul- und Lehrsystems verehren muß. Ersterer starb im J. 577. Von seinen Schulschriften sind nur einige bis auf unsere Zeit gekommen, ja selbst von seiner gothischen Geschichte besitzen wir nur den Auszug des Jordanes.

Cassiodorus verfaßte für die lebensmüden Männer eine Anweisung, wie sie ihre Thätigkeit zwischen Studien, Beschaulichkeit und nützlicher Beschäftigung, wie Bücherabschreiben, Gartenbau u. s. w., theilen sollten, und dieser sein Gedanke wurde der leitende bei der Einrichtung des mönchischen Lebens. Die alte Literatur hatte bereits abgeschlossen, indem sie alles Wissenswerthe in Encyclopädien und Compendien angesammelt

hatte, die nicht erweitert und entwickelt wurden, sondern welche die Jugend wörtlich und mechanisch auswendig lernen mußte, da man auf dem chinesischen Standpunkt des geistlosen Mechanismus und Abrichtens angekommen war. Außerdem theilte man die sieben freien Künste in einen unteren Cursus (trivium) und in einen höheren (quadrivium), von denen jener die formelle Bildung durch Grammatik, Rhetorik und Dialektik umfaßte, dieser die mehr realen der Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie. Dabei kam es nicht auf Verstandesentwickelung an, sondern auf abstract formelles Bilden und Gedächtnißarbeit, denn man gab nicht den Inhalt der Sache, sondern nur Definitionen, Distinctionen und systematischen Schematismus, welche die Schüler wörtlich auswendig lernen mußten. Dazu kam, daß man die realen Wissenschaften nach unerwiesenen Voraussetzungen behandelte, die Mathematik z. B. zu einer Geheimnißlehre oder Zahlen- und Formenmystik machte u. s. w.

Cassiodorus empfahl den Geistlichen, sich außer der theologischen Bildung auch weltliche anzueignen, weil man durch dieselbe die Schrift besser verstehen und gründlicher erklären lerne. Dabei verlangt er indessen, daß das Wissenswerthe nur mit dem Gedächtnisse solle aufgefaßt werden, weil der Gebrauch des Verstandes zu Mißbrauch, Ueberschätzung und Verirrung führe. Memoriren, Singen und rhythmischen Vortrag stellte er als das Ziel der theologisch-weltlichen Bildung hin. Für solche Zwecke war der Schematismus der heidnischen Schulwissenschaften besonders geeignet, und er traf damit so sehr die Richtung der Geister, daß jenes Trivium und Quadrivium sich tausend Jahre in den Schulen nach seiner Abrichtungs- und Memorirmethode erhalten hat. Sein Büchlein de septem disciplinis ist eine tabellarische Uebersicht des Lernenswerthen. Daneben verfaßte er noch eine große Encyclopädie als Inbegriff aller Wissenschaften.

Nicht minder einflußreich war der vielseitig gebildete römische Senator Boethius (geb. c. 470), welcher unter Theoderich eine einflußreiche Stellung einnahm, aber zuletzt, des Hochverrathes fälschlich angeklagt, seiner Aemter entsetzt, in Haft

gebracht und endlich hingerichtet wurde (524 od. 526). Wenn Cassiodorus die Schulwissenschaften in systematischer Uebersichtlichkeit behandelte und in Abrissen darstellte, so behandelte Boethius die einzelnen Fächer in weiterer Ausführlichkeit, so daß diese Schriften Handbücher wurden. Außerdem verfaßte er mathematische Abhandlungen und übersetzte viele Schriften des Aristoteles ins Lateinische. Da dieser griechische Philosoph im Mittelalter fleißig studirt und die Theologie nach seiner Methode behandelt wurde, und da Boethius selbst, obschon Heide, schwierige Partien der christlichen Glaubenslehre wissenschaftlich bearbeitete: so ist er der Gründer der Scholastik geworden, wie man die philosophische Dogmatik jener Zeit nannte, und gehört also zu den bedeutendsten Männern der Weltgeschichte. Den nachhaltigsten Einfluß hat aber sein Dialog „über den Trost der Philosophie" gehabt, welchen er im Kerker schrieb, und der in fast alle deutschen Dialecte übersetzt und in den Schulen mit großem Interesse gelesen wurde. Boethius war reich, lebte in glücklicher Ehe, bekleidete die höchsten Ehrenämter und sah seine Söhne gleichfalls in hohen Aemtern. Da kam er als Verbrecher in den Kerker und erkannte die Wandelbarkeit alles weltlichen Glückes. Trost und Erhebung fand er nur in der Bildung, in der Festigkeit seiner Ueberzeugung und der philosophischen Weltanschauung. Das Bewußtsein der Menschenwürde, die Vorbilder der Seelengröße, die Ueberzeugung von einem regierenden Gott gaben ihm Kraft, das Schlimmste ruhig zu ertragen, und Tausende haben aus seinem Buche Trost, Erhebung und Ergebung gelernt. Seine Schulschriften enthalten außer der Arithmetik, Musik und Geometrie noch viel methodische Winke über die physische Behandlung der Kinder, über Elementarunterricht, Stufenfolge der Uebungen und Lehrstoffe, über Erziehung, ihre Mittel und Zwecke, über Lehrer und ihre Eigenschaften, über Temperamente und ihre Kennzeichen.

Neben des Boethius Schulschriften war die Encyclopädie oder das Lesebuch oder der Kinderfreund des Afrikaners Capella aus Madaura in Gebrauch, welches er im Jahre 470 zu Rom schrieb, und welches tausend Jahre das Schulbuch des west-

lichen Europa's blieb. Er nannte es Satyricon, theilte es in neun Bücher und verfaßte es in Prosa und stellenweis in Versen, namentlich die hochtrabenden Einleitungen zu den einzelnen Hauptlehrgegenständen. Dieses Buch enthält von jeder Schuldisciplin etwas, wenn auch nicht gerade die Elementarbegriffe, da es sehr unmethodisch abgefaßt ist; sogar geographische und historische Notizen finden sich darin. Als Einleitung geht die allegorische Geschichte von der Vermählung des Mercur mit der Philologie voran, die eben so schwülstig und geschmacklos geschrieben und so verschroben gedacht ist wie das ganze Buch. Merkwürdigerweise hat Hergang in der „pädagogischen Real-Encyclopädie", die so viel Ueberflüssiges und Weithergeholtes enthält, dieses vielgebrauchten Pädagogen so wenig gedacht wie des Cassiodorus, Boethius, Isidorus und Beda, die doch so einflußreich gewirkt haben.

Eine andere vielgebrauchte Encyclopädie verfaßte Isidorus, Bischof von Sevilla († 636), in welcher er nicht nur das Schulpensum der sieben Künste behandelte, sondern auch Medicin, Chronologie, Dogmatik, Kirchengeschichte, gemeinnützige Kenntnisse, Thiere, Menschen, Wohnungen, Schiffe, Kriege, Spiele, Ackerbau u. s. w. Er nannte sein Buch Originum seu Etymologiarum libri XX. Man kann das Buch sich etwa denken wie das Lesebuch zu Bröders Grammatik oder wie ein deutsches Lesebuch, in welchem die Realien vorherrschen, oder wie Zerenners Kinderfreund in seinem realistischen Theile. Rechnet man hierzu endlich noch die Encyclopädie des Engländers Beda (gegen 700), in welcher sich schon das Streben nach methodischer Bearbeitung regt, so hat man etwa die Summe der Schul- und Lehrbücher damaliger Zeit. Dieser gelehrte Diaconus, welcher außer theologischen Abhandlungen und Predigten auch eine geschätzte Kirchengeschichte der Angelsachsen verfaßte und die Chronologie festzustellen versuchte, erhielt den Beinamen „der Ehrwürdige" (venerabilis) und förderte besonders das Studium der Grammatik, die damals ein äußerliches Regelwesen mit Beispielen aus den Kirchenschriftstellern oder einigen Altrömern war. In seiner Encyclopädie theilt er die Grammatik ein in Wortklassen, Metrik,

Formenlehre, fügte Arithmetik und Musik, Astronomie, Physik und Geschichte hinzu, freilich dürftige Notizen, theoretische Definitionen und einseitige Auffassungen, wie man sie in jener Zeit nicht anders erwarten konnte, wo die Ostseeküste von Angelsachsen erst entdeckt wurde, König Alfred Wachslichter als Zeitmesser gebrauchte, und der Mangel an Büchern sehr groß war.

Nachdem die christlichen Schulen sich ein nothdürftiges Lehrmaterial geschaffen und die engen Schranken streng religiösen Unterrichts etwas erweitert hatten, nahm das Schulwesen unter Karl d. Gr. einen viel versprechenden Fortgang. Wie Karl in jeder Beziehung einer der genialsten Männer der Weltgeschichte ist, der eine neue Zeit, eine neue Staatsform und Kultur geschaffen hat, und dessen Pläne seiner Zeit Jahrhunderte weit vorauseilten, so hat er auch die geistige Grundlage des Staats wie der Kirche in der Verbreitung einer allgemeinen Bildung gesucht. Karl d. Gr. wollte eine Volkserziehung, befahl daher Errichtung von Volksschulen, und machte den Schulbesuch der Kinder zur Staatspflicht, d. h. er beabsichtigte das herzustellen, was erst nach fast tausend Jahren möglich war. Der Mangel an gebildeten Männern, die er erst aus England und Italien holen mußte, die Abneigung seines kriegerischen Volkes und der Mangel an Büchern hinderten die Ausführung des großartigen Unterrichtsplanes. Konnte doch der mächtige Kaiser, der stets auf das Sammeln und Abschreiben von Büchern bedacht war, während seiner langen Regierung nur funfzig Bücher erwerben, welche er durch sein Testament hochherzig zu Gunsten einzelner Klöster verkaufen ließ, damit die Lernbegierde auch in weiteren Kreisen geweckt werde.

Schon unter den Morowingern gab es außer den Parochial- und Klosterschulen noch besondere Stadtschulen, in denen die Knaben lateinisch lesen und schreiben lernten, und Kinderlehrer fanden überall willkommene Aufnahme. König Chilperich war so eifrig in seiner Sorge für die Schulen, daß er befahl, alte Handschriften sollten verlöscht werden, damit

man Neues darauf schreiben könne. Karl d. Gr. organisirte kraft seines bewunderungswürdigen Organisationstalentes das gesammte Schulwesen, beaufsichtigte es streng und schärfte durch wiederholte Erlasse die Befolgung der Schulgesetze den Geistlichen wie den Staatsbürgern ein. Jedes Kloster und jeder Geistliche sollte den Landesbewohnern Gelegenheit geben, die Jugend im Lesen, Singen, Rechnen, etwas Grammatik und Schreiben zu unterrichten. Diese Volksschulen nannte man Parochial- oder Gemeindeschulen; daneben gab es Kloster- oder höhere Schulen, in denen das Trivium gelehrt wurde, und endlich solche Hochschulen oder Akademien, in denen noch das Quadrivium und die geistlichen Wissenschaften gelehrt wurden, und solche hießen Schulen ad plenum, so daß wir also die Stufenfolge der Volks-, Gelehrten- und Hochschulen als Anfänge vorgezeichnet finden. Diese Eintheilung hat sich nicht nur das ganze Mittelalter hindurch, sondern auch bis auf unsere Zeit erhalten, ja sogar die Lehrstoffe sind, wenn auch erweitert, fast dieselben geblieben.

Die Namen der Schulen, welche zu Karl's Zeit bestanden, sind uns aufbewahrt, und beweisen das lebendige Interesse, welches die Geistlichen an Bildung und Wissenschaft nahmen. Voran stand die Hofschule oder Hofakademie, an welcher die gelehrten Freunde des Kaisers wirkten; außerdem befanden sich Lehranstalten zu Tours, Lyon, Orleans, Metz, Osnabrück, Fulda, Paderborn, St. Gallen, Lorsch, Ohrdruf, Fritzlar, Hirschau, Hersfeld, Corbey, Hildesheim, Mainz, Reichenau, Trier, Bremen, Lüttich, Utrecht, Weißenburg, Prum, Corbie, Fontenay, Fleury, Rheims, Laon, Paris, Chartres, Abray u. s. w. Zu diesen Schulstiftungen kamen noch die der Klöster und Bischofssitze, welche von den Bekehrern Deutschlands gestiftet waren. Würzburg, Regensburg, Salzburg, Fulda u. a. wurden Stätten, von denen ein neues Leben ausging. So dürftig diese Klöster und die Bildung der Hülfsprediger auch mag gewesen sein, so verdienen jene hochherzigen Männer doch unsere Bewunderung, da sie ihre Heimath und oft ein behagliches Leben verließen, um Anstrengungen, Mißhandlungen, Entbehrungen und Gefahren aller Art zu ertragen, damit sie

vom Gekreuzigten predigen und die Seelen vom ewigen Verderben retten konnten. (Weiteres über die Missionare und Klöster in meinen „Charaktergemälden aus dem deutschen Geschichts- und Kulturleben“ in den betreffenden Abschnitten.)

Der einflußreichste Mann an Karl's Akademie und gewissermaßen der Lehrmeister des ganzen Frankenreiches war der Angelsachse Alcuin, der 732 zu York geboren, in der dortigen Klosterschule unterrichtet, als Diaconus in dem Benedictinerorden und zugleich als Lehrer angestellt wurde. Hier unterrichtete er nicht nur in der Bibelerklärung, im Griechischen und Hebräischen, sondern auch in den freien Künsten, in der Rechtswissenschaft und Chronologie, führte dabei die Aufsicht über die Bibliothek und galt bald in und außer England für ein Universalgenie, da er in allen Wissenschaften heimisch war. Auf seiner Reise nach Italien lernte er den genialen Frankenkönig Karl kennen, der ihn einlud, die Oberleitung aller fränkischen Schulen zu übernehmen. Alcuin glaubte sich indeß seinem Vaterlande mehr verpflichtet und lehnte ab. Da erwirkte Karl vom angelsächsischen König einen mehrjährigen Urlaub, so daß Alcuin nun im J. 794 mit einigen begabten Schülern in Aachen erschien, wo er von Karl auf das Herzlichste empfangen und in die königliche Familie aufgenommen wurde. Alcuin's Aufgabe war es nun, die Schulen zu organisiren, Lehrer heranzubilden und zu unterweisen, Schulbücher zu verfassen und die vorhandenen zu verbessern; er correspondirte mit den gelehrten Bischöfen über Schulangelegenheiten und wissenschaftliche Fragen und unterrichtete dabei als erster Lehrer an der Hofschule, deren Leitung Peter von Pisa hatte, welche Karl, seine Söhne, Töchter und Hofbeamte als Zuhörer besuchten. Nach einigen Jahren erhielt Alcuin ehrenvolle Aufforderungen, nach England zurückzukehren. Er folgte seinen patriotischen Gefühlen und wirkte belebend und anregend als Lehrer zu York, kehrte aber, verscheucht von inneren Unruhen in England, nach Frankreich zurück, wo er zurückgezogen im Kloster St. Martin zu Tours lebte, die dortige Klosterschule nach dem Muster der Yorker einrichtete, und nach langer Kränklichkeit am Pfingstmorgen (den 17. Mai) 804 starb,

nachdem er zu seiner Grabstätte gewallfahrtet war, um sich dort eine Hymne singen zu lassen. Durch zahlreiche theologische, pädagogische und allgemein wissenschaftliche Werke hat er viel Gutes gestiftet und sogar eine Grammatik in katechetischer Form abgefaßt. Denn auch er lehrte weniger nach einem etymologischen Schema, sondern durch einzelne Regeln und zahlreiche Beispiele aus Kirchen- und Profanschriftstellern.

Da wir von den einzelnen Pädagogen reden, so dürfen wir des ersten deutschen Pädagogen, des Rabanus (oder Hrabanus) Maurus nicht vergessen. Dieser war aus Mainz gebürtig, in den Benedictinerklöstern Fulda und Tours (unter Alcuin) gebildet, und errichtete 804 zu Fulda eine Klosterbibliothek und die erste öffentliche Klosterschule in Deutschland, welche auch Laien besuchten. Von 822—42 wirkte er segensreich als Abt und Lehrer am Kloster zu Fulda, denn er besaß ein ausgebreitetes Wissen und war ein ausgezeichneter Lehrer, belebte das Bibelstudium, führte die Erlernung des Griechischen in Deutschland ein, und als er von 847 bis zu seinem Tode 851 die Würde eines Erzbischofs von Mainz bekleidete, befahl er wiederholt, nicht lateinisch, sondern in der Landessprache zu predigen, besonders wenn das Glaubensbekenntniß erläutert werde. Raban war Dichter, Astronom, Redner, Philosoph und Kenner der Naturwissenschaften, dabei von liebenswürdiger Persönlichkeit und pädagogischem Takte. Er verfaßte ein lateinisch-deutsches Wörterbuch zur Bibel und suchte das Verständniß der Bibel durch sprachliche und weltliche Kenntnisse zu beleben und zu ergänzen. Jeden Schüler unterrichtete er nach seiner besonderen Gemüthsanlage und Lebensbestimmung, und er galt dabei für einen ausgezeichneten Methodiker.

Wir sehen auf diese Weise die Lehrstoffe nach und nach wachsen, indem neben den streng theologischen Gegenständen auch weltliche und Sprachkenntnisse eingeführt werden. Ein neues Gebiet eröffneten die mathematischen und naturwissenschaftlichen Kenntnisse, um deren Verbreitung sich besonders Gerbert verdient machte. Dieser stammte aus der Auvergne in Frankreich, war des Kaisers Otto III. Lehrer und bestieg

als Sylvester II. den päbstlichen Stuhl, den er von 999 bis zu seinem Tode 1003 inne hatte. In seinen früheren Jahren hatte ihn der Wissenstrieb bis nach Barcelona in Spanien getrieben, wo, angeregt von den Arabern, besonders die mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien mit großem Erfolg getrieben wurden. Hier lernte Gerbert so viel in der Mechanik, Mathematik und Physik, daß er in seinem Vaterlande als Schwarzkünstler verschrien wurde. Unter seiner Regierung und mit Otto's III. Unterstützung wurden philosophische und mathematische, so wie altklassische Studien sehr gefördert, so daß nun eigentlich alle Elemente der mittelalterlichen Wissenschaft eingeführt waren, welche die folgenden Jahrhunderte nur zu entwickeln hatten.

Nachdem wir die Peripherie des Schulwissens und die Gründer der neuen Lehrgegenstände haben kennen lernen, wenden wir uns zu den Schulen, ihrer Organisation und Entwickelung zurück. Die Schulen unsres Kapitels, die bis etwa zum Jahre 1150 reicht, tragen einen streng kirchlichen Charakter, denn die Kirche gründete und erhielt sie, Geistliche lehrten in ihnen, Geistliche beaufsichtigten sie, und ihr Zweck war der doppelte, einestheils das Volk in den Lehren der Kirche zu unterrichten, anderntheils Geistliche heranzubilden. Da aber die Geistlichen keine erbliche Kaste bildeten, wie im alten Orient, so ward wissenschaftliche Bildung auch Jedem geboten, der sie erwerben wollte; sie wurde Gemeingut und ein unentbehrliches Element im Staats- und Kirchenleben. Daher finden wir auch eine stetige Entwickelung und logische Stufenfolge im Schulwesen. Die griechische Kirche schloß die heidnische Bildung aus sich aus, weil sie eine kirchliche Literatur besaß und die H. Schrift in der Muttersprache abgefaßt war. Die römische Kirche dagegen bediente sich der lateinischen Sprache, faßte ihre theologischen und pädagogischen Schriften in lateinischer Sprache ab, und dadurch ward das Erlernen dieser Sprache nothwendig. Sie fand ferner im römischen Reiche eine reiche Literatur vor, von der sie Passendes benutzte, besonders in den freisinnigen Kirchen Irlands und Englands. Mit der lateinischen Sprache nahm sie daher auch

heidnische Bildungselemente auf, da sie dieselben in der streng theologischen lateinischen Literatur nicht besaß, und somit erweiterte sich der Kreis des Wissenswerthen, denn es flossen nun auch mit dem Griechischen altgriechische Elemente ein, und sogar die Araber blieben durch Vermittelung der spanischen Christen nicht ohne Einfluß, so daß sich drei Gruppen von Lehrstoff ansammelten: theologische Kenntnisse, formelle Sprachstudien und reale Wissenschaften.

Wir erkennen hierin schon eine reiche Entwickelung des Wissens und das Streben nach universeller Bildung, was im Charakter der lateinischen Sprache liegt. Parallel mit dieser inneren Entwickelung geht die äußere der Schulen selbst. Die Parochialschulen sind die Anfänge der Volksschulen, aus den Kloster- und Stiftsschulen werden humanistische Lehranstalten, und aus den Hofschulen Universitäten. Nach und nach verweltlichen die geistlichen Schulen, wie es den Geistlichen und der Kirche selbst erging. Aus den unscheinbaren Stadtschulen werden Gymnasien, die sich ausschließlich dem Studium des heidnischen Alterthums hingeben, von weltlichen Corporationen oder Fürsten gegründet und erhalten werden. Die wissenschaftliche Theologie bedient sich der platonischen oder aristotelischen Philosophie, um ihr System zu construiren und ihre Dogmen zu rechtfertigen, und die exacten Wissenschaften sondern sich ganz ab, um als Universitäten oder Fachschulen selbstständig zu werden. Dieser Organismus und Schematismus erhält sich mit einigen Erweiterungen bis in die Zeit vor dem dreißigjährigen Kriege. Am dürftigsten blieben während dieses Zeitraums die Parochialschulen; denn die Bauern waren Leibeigne, die Bürger zinspflichtige Unterthanen eines geistlichen oder weltlichen Oberherrn. Sie bedurften als die Parias des Mittelalters keine Kenntnisse; vielmehr genügte es, wenn sie das Vaterunser, einige Gebete, die Glaubensformeln und das Ritual beim Gottesdienst kannten. Dazu kam, daß Bücher selten, Schreibmaterial (Pergament oder Linnenpapier) sehr theuer war und man sich hölzerner, mit Wachs überzogener Tafeln bediente. Erst mit dem Wachsthum der Städte und ihrer Freiheit gedeiht das Schulwesen.

Schüchtern gründet man Stadtschulen, die unter Aufsicht der Kirche standen, aus denen aber mit der Zeit Gymnasien werden. Als aber die Reformation auf die Masse zu wirken sich genöthigt sah, da traten auch die eigentlichen Volksschulen ins Leben, welche Eigenthum der Gemeinden sind und bald unter die Aufsicht des Staates kommen, der ja zugleich auch Herr der Kirche war. Das Schulwesen ward aus Kirchensache nun Staatssache und Staatspflicht, und die Schule selbst trat gegen Ende unsrer Periode vollständig in den Dienst des bürgerlichen Lebens, weshalb ihre Lehrgegenstände vermehrt wurden.

Während sich die Schulen so lebendig entwickelten und zahlreich vermehrten, trat die Erziehung entschieden zurück und blieb Familiensache. Die Kinder wurden nur angehalten und gewöhnt, die kirchlichen Gebräuche und Ceremonien sich anzueignen, wozu sie, besonders bei fürstlichen Familien, im Kloster besonders erzogen wurden. Eine strengere Erziehung hatten nur die Mönche, die streng kirchlich in Enthaltsamkeit, Demuth, Entsagung und Gehorsam erzogen wurden. Da sich im Mittelalter die Stände streng sonderten, so ging die ritterliche Erziehung ihren besonderen Weg und die bürgerliche gleichfalls. Eben so wenig entwickelte sich die Lehrmethode, die sich im Ganzen in der hergebrachten umständlichen, zeitraubenden Weise des Dictirens, Vortragens, Disputirens und Memorirens erhielt, die sich mit Aeußerlichkeiten, mit Sylbenspielerei, Definitionen und spitzfindigen Deuteleien begnügte, ohne tief in die Sache einzugehen. Sie blieb vorzugsweise eine formell bildende, wie dies die einzelnen Schulen zeigen.

Was die Klosterschulen anlangt, so stiegen und sanken sie mit dem Klosterleben, erhielten sich im Ganzen in hergebrachter Weise, und da die Mönche sehr bald träge und unwissend wurden, so leisteten sie im Allgemeinen wenig. Nur in einigen Klöstern erhielt sich ein reges geistiges Leben, und diese vertraten die Stelle unsrer heutigen Akademien. Hildesheim, Fulda, Hersfeld, St. Gallen, Bamberg, Magdeburg u. s. w. waren Mittelpunkte hoher Bildung. Namentlich pflegten die Kaiser der drei ersten Kaisergeschlechter mit großem

Eifer die Studien, und gehörten Kaiserinnen und ihre Töchter zu den gebildetsten Personen ihrer Zeit. Unter den sächsischen Kaisern herrschte streng christliche Bildung vor, unter den Saliern gewannen die klassischen Schriftsteller bemerkbaren Einfluß, und unter den Hohenstaufen zeigten sich orientalische Elemente als Folge der Kreuzzüge und des Verkehrs mit Griechen und Arabern. Die Klöster selbst waren Fabrikorte, denn in den umliegenden Gebäuden, Vorrathshäusern und Arbeitssälen verfertigten Handwerker Waaren aller Art, brachten die Zinspflichtigen Landesproducte, kamen Kaufleute, wogegen die Mönche Baukunst, Malerei, Bildhauerei, Gußarbeiten, Schriftstellerei, Medicin und Rechtskunde trieben.

Die christliche Kirche begann ihr segensreiches Werk damit, daß sie heidnische Roheit, Unsitte und Aberglauben beseitigte. Daher besuchte jeder Bischof seine Diöces, wanderte auf dieser „Sende“ von Gau zu Gau, von Weiler zu Weiler und ließ jeden Erwachsenen unter Eidleistung feierlich berichten, ob und wie weit er den kirchlichen Vorschriften nachgekommen sei, ob er sich christlich gegen seine Verwandten benommen habe und sich fern hielte von heidnischen Gebräuchen. Um einen würdigen Kirchendienst herstellen zu können, bedurfte man zum Absingen der Psalmen, Hymnen und andrer Gesänge Sänger, wie die Geistlichen selbst ja Vieles der Gemeinde singend vorzutragen hatten. Daher waren Singen, nothdürftiges Lesen, Erlernen der Gebete und Glaubensformeln und Sicherheit in den kirchlichen Ceremonien die ersten Forderungen der ursprünglichen Klosterschulen, in denen man Geistliche und Laien zugleich unterrichtete. Karl d. Gr. ließ bekanntlich Sänger aus Italien kommen und errichtete besondere Schulen für die Chorsänger der Kirche. Ursprünglich sollte jeder Bischof ein Predigerseminar halten, wenn man es so nennen darf, in welchem junge Männer und erwachsene Knaben zum Priesteramte herangebildet wurden, während in den Klosterschulen Mönche in den Wissenschaften und im Christenthume unterrichtet, daneben in einer besonderen Schulabtheilung die Jugend in den Elementen unterrichtet wurde. Als jedoch die Bischofssprengel sich erweiterten, die Geschäfte sich häuften, übertrugen

die Bischöfe das Lehramt einem Lehrer, welcher scholasticus, deutsch Schulmeister hieß, und außer dem eigentlichen Schulunterrichte besonders das Singen zu lehren hatte. So wie die Zahl der Schüler wuchs, reichte der eine Lehrer nicht mehr aus, sondern man übertrug den Unterricht in den Wissenschaften der freien Künste dem Rector oder Lector, der auch magister puerorum, scholasticus oder primicerius hieß, wogegen der zweite Lehrer als Cantor das Amt des Gesanglehrers ausschließlich verwaltete. Die Lehrer waren Geistliche und lebten von einer Pfründe, die ihnen das Kloster oder Stift überwies. War diese Pfründe gering, so mußte der Cantor auch in den Künsten unterrichten, denn Lateinisch mußte jeder Knabe lernen, da alle Bücher, Gesänge und Gebete lateinisch abgefaßt waren.

Aehnlich wie die Klosterschulen waren auch die Stiftsschulen eingerichtet, nachdem Chrodgang, Bischof von Metz (730), die Geistlichen der Kathedralkirchen veranlaßt hatte, als Canoniker in einem Stift nach Art und Regel (Gesetz) der Mönche gemeinsam zu wohnen, Studien und geistlichen Uebungen obzuliegen. Doch die Stifts- oder Domherrn entzogen sich bald ihren Pflichten, verzehrten ihre Pfründen außerhalb des Stifts, und daher behielt nur dieser oder jener Dom oder Kathedrale gute Schulen, wenn der Bischof gerade ein Schulfreund war, wie es oft und lange zu Paderborn, Hildesheim, Utrecht und Magdeburg der Fall war. Durch Rabanus war das Studium der Klassiker und weltlichen Lehrstoffe empfohlen, weshalb man in den Domschulen Virgil, Homer, Sallust, Statius, Terenz, Cicero, Seneca u. A. las, im Malen und kalligraphischen Kunstschreiben Unterricht erhielt, lateinische und griechische Verse machte. Doch fand das Griechische, welches besonders der gelehrte Erzbischof Bruno, Kaiser Otto I. Bruder, wohl verstand, als unchristliches, glaubensgefährliches Studium Widerspruch.

Trotz dieser Schulen war der Unterricht ein dürftiger, denn das eigentliche Volk hatte keinen Sinn für Kenntnisse und verstand von den lateinischen Glaubenslehren nichts. Wenn der gemeine Mann nur das Vaterunser auswendig wußte,

so reichte das für seine Bildung hin, und konnte er dasselbe lateinisch nicht behalten, so erlaubte man ihm es deutsch herzusagen. Dazu kam höchstens noch das Glaubensbekenntniß, womit die gesammte Bildung abgeschlossen war, denn das Singen der Kirchenlieder bildete schon eine zweite Stufe der Volksbildung. Nicht viel weiter brachte es die Mehrzahl der Geistlichen. Wenn sie das lateinische Vaterunser, Liturgien, Sacramente, Psalmen und einige deutsche Predigten mit den Auslegungen lernten, die lateinischen Evangelien ohne Anstoß lasen, die zehn Gebote und das apostolische Glaubensbekenntniß hersagen konnten, so reichte dies hin, und sie brauchten keine höhere Schule besucht zu haben, denn ein wenig schreiben, rechnen, singen und Grammatik lernten sie in den Trivialschulen, und im geistlichen Amte hatten sie nur Formulare abzusingen und abzulesen. Mit dem Reichthum der Klöster, mit deren Verfall und während der fast unaufhörlichen Bürgerkriege ging ein großer Theil der Kloster- und Stiftsschulen ein, oder wurde durch Miethlinge verwaltet, und die Klosteroberen begnügten sich, ein Dutzend Knaben im Singen der Chöre und Responsorien unterrichten zu lassen und diese Knaben nebenbei als Bedienung zu benutzen. An den besseren Schulen jedoch wurden die Fürstensöhne erzogen, und dort sammelten sich strebsame Männer, die oft weite Reisen machten, um den Unterricht eines berühmten Lehrers zu genießen, wie Hermann der Gichtbrüchige von fernher aufgesucht wurde, Gerbert nach Spanien wanderte u. s. w.

Im Ganzen war der Unterricht in den freien Künsten gleichfalls ein dürftiger, da er meist auf leeren Formalismus, Definitionen und Schematismus hinauslief, denn die positiven Kenntnisse und literarischen Vorarbeiten waren lange Zeit mangelhaft. Man half sich durch Philosopheme, spitzfindige Dialektik und suchte durch diese formelle Denkfertigkeit den Mangel an historischem und positivem Wissen zu ersetzen.

Wie die Schule selbst im Dienst der Kirche stand und der Kirche wegen gegründet war, so dienten die einzelnen Wissenschaften, wenn man die geringen Elementarkenntnisse so nennen darf, nur als „Mägde" (ancillae) der theologischen

Studien. Denn Rabanus sagte offen: Ohne die Grammatik und die Uebung im Auslegen der Poeten und Geschichtsschreiber kann man die Tropen und bildlichen Ausdrücke der H. Schrift nicht verstehen, den Sinn des göttlichen Wortes nicht recht fassen. Die Prosodie braucht man zum Lesen und Singen der Psalmen, wozu die heidnischen Dichter Anleitung geben, die man vorher aber von den unpassenden Stellen säubern muß. Die Rhetorik, welche die Gattungen und Haupttheile der Rede angiebt, muß man nur aus den Kirchenschriftstellern studiren. Die Dialektik, als Königin aller Künste und Wissenschaften, bildet die Vernunft, lehrt Weisheit, lehrt Gutes und Schlechtes, Wahres und Falsches erkennen. Die Arithmetik braucht man, um die Zahlengeheimnisse der Schrift zu begreifen, die Geometrie, um den Bau der Arche und des salomonischen Tempels zu studiren, Astronomie und Musik endlich beim Gottesdienste und den Kirchenfesten. — Die Erziehung war im Kloster streng und hart: Schläge, Hungern, Stillsitzen, immer unter Aufsicht und willenlos zu halten und zu gottesdienstlichen Geschäften abzurichten, das war Aufgabe dieser rein äußerlichen Erziehung, die weder auf Herz, noch Gesinnung und Entwickelung des inneren Menschen hinwirkte.

Methode und Umfang der einzelnen Lehrgegenstände lassen sich durch Folgendes charakterisiren. Die Grammatik erklärte die Bestandtheile der Wörter, Buchstaben und Sylben und gab die Haupttheile der Rede. Accent, Wort- und Versfuße, Versmaaße, Analogie, Etymologie, Orthographie, Tropen, Barbarismen, Feinheit im Ausdruck u. a. wurden erörtert. Als Lehrbücher benutzte man die des Donatus (c. 250 Sprachlehrer in Rom), des Priscianus (c. 527 Sprachlehrer in Konstantinopel) und des Diomedes, aus denen man Auszüge machte. Später faßte der Franciscaner Alexander (c. 1230) die Grammatik im „doctrinale" in gereimte lateinische Verse, welche wie der Donatus wörtlich auswendig gelernt wurden. Paulus Diaconus führte die Interpunction ein, Karl d. Gr. empfahl die Orthographie, Raban verfaßte aus der Vulgata (der lateinischen Bibel) ein Wörterbuch und ließ es die

Schüler abschreiben, das Schreiben dagegen blieb gewinnreiches Vorrecht der Geistlichen. Die Landessprache fand unter Alfred und Karl d. Gr. besondere Pflege; in Deutschland nahmen sich die Mönche zu St. Gallen der deutschen Sprache besonders an, und die Geistlichen fingen an, deutsch zu predigen; in Nordfrankreich bildete sich seit Karl dem Kahlen das Französische, und einige Jahrhunderte später entwickelte sich in Italien eine reich gebildete Schriftsprache durch Dichter und Prosaiker. Eine besondere Methode im Lesen der Alten befolgte Bernhard von Chartres im 12. Jahrhundert, denn bei der Lectüre zeigte er die grammatischen und rethorischen Regeln, erklärte die besonderen Schönheiten, fügte Bemerkungen über die Alterthümer hinzu, ließ schöne Stellen auswendig lernen, Aufsätze in Versen und Prosa anfertigen, so daß seine Schüler im Verstehen und im Gebrauch des Lateinischen geübt wurden durch Analyse und Nachahmung, und nahm dabei sogar auf die verschiedenen Temperamente Rücksicht. Griechisch ward seit Karl d. Gr. und den sächsischen Kaisern hier und da gelehrt.

Die Dialektik beschäftigte sich mit den Arten der allgemeinen Begriffe und Kategorien, definirte die Begriffe der Eintheilung und Erklärung, zählte die modos und figuras von Syllogismen auf, blieb aber bei äußerlichem Schematismus stehen und erhielt ihre Bedeutung erst in den theologischen Vorträgen und Disputationen der Universitäten. Aehnlich war es mit der Rhetorik, die man anfangs nach Capella, Beda und Alcuin, seit dem 10. Jahrhundert nach Quintilian und Cicero lehrte und die Regeln auf die Predigten (Homilien) anwandte, wie dies besonders von Guibert von Nogent († 1324) in seiner Homiletik geschah. Brauchbare Regeln gab die Rhetorik nicht, sondern Definitionen und systematische Eintheilungen des Lehrstoffes. Auch die Arithmetik beschäftigte sich weniger mit dem Rechnen, als mit der Zahlensymbolik. Nur Beda gab ein eigentliches Rechenbuch mit Aufgaben im Kopfrechnen. Erst Gerbert brachte die arabischen Ziffern und die Rechenkunst mit denselben in die Schulen, die nun bald das Einmaleins erhielten. Auch die Algebra

stammt von den Arabern. Die Geometrie blieb beim Erklären geometrischer Figuren und Begriffe stehen und umfaßte Geographie und Physik. Gerbert, Wilhelm der Contracte und Wilhelm von Hirschau förderten besonders diese Studien. Das Auswendiglernen des Kirchenkalenders und der Feste in Versen, von denen jeden Monat zwei besprachen und wobei die Zahl der Sylben den Festtag anzeigte, bezeichnete man mit dem Namen Astronomie. Einige Astrologie und Beobachtungen der Himmelserscheinungen schlossen sich an.

Die Musik machte Gregor d. Gr. zum Lehrgegenstand und zum Bestandtheil des Gottesdienstes. Statt der Noten dienten die Buchstaben des Alphabets, bis Guido von Arezzo 1030 die Noten erfand, indem er den Text unter Linien setzte und auf dieselben Punkte als Tonzeichen machte, statt der griechischen Tonleiter und Tetrachorden Heptachorden für die 22 diatonischen Töne (von g bis ee) seines Systems einführte. Orgeln gab es im 8. Jahrhundert, und im 14. Jahrhundert lernte der Pariser Chorherr Johann von Myris die Notendauer bezeichnen. Harfe, Zither und Laute waren beliebte Instrumente. Mit der Dichtkunst beschäftigten sich manche Geistliche, Andere erforschten die Natur (Scotus und Albert d. Gr.), Medicin trieb man nach alter Weise, und Karl d. Gr. befahl, daß Schulknaben in der Diätetik sollten unterrichtet werden. Die Geschichte bestand in Legenden und unkritischen Chronikenerzählungen, die bald mit Stellen aus der Bibel, bald aus den Klassikern gespickt waren, und die Geographie blieb auf dürftige Notizen beschränkt.

Der gesammte Schulunterricht bestand in zerstreuender Vielwisserei, in inhaltsleerem Schematismus, Memoriren und Produciren gelernter Phrasen und Definitionen. Er war in der Hauptsache noch ein rein formaler und daneben mechanisch gedächtnißmäßiger, wie die Erziehung in der Unterdrückung der Individualität, Verdüsterung und Abstumpfung des jugendlichen Sinnes bestand.

Zweites Kapitel.

Die Universitäten und die Standeserziehung.

Nachdem die christlichen Schulen gegründet und organisirt waren, erhielten sie sich im Allgemeinen in ihren ursprünglichen Einrichtungen bis tief hinein in die neuere Zeit, sobald sie Eigenthum der Kirche blieben. Die einzelnen Schulen blühten auf oder sanken, je nachdem die Domherren, Bischöfe und Mönche Interesse oder Gleichgültigkeit für den Unterricht zeigten. Seit den Kreuzzügen, welche einen gewaltigen geistigen Aufschwung in den Gemüthern hervorriefen und die Abendländer mit den hochgebildeten Arabern in lebhaften Verkehr brachten, entwickelte sich das christliche germanische Leben in seiner ganzen Fülle und Herrlichkeit, und dieses allgemeine Aufstreben der Geister brachte auch dem Schul- und Erziehungswesen großen Gewinn.

Da die germanischen Völker, als Träger des mittelalterlichen Kulturlebens, ihr Staats- und Kulturleben auf das Recht der freien Persönlichkeit gründeten, und da sich die Individuen zu Corporationen und Ständen an einander schlossen, so bringt dieser Grundsatz auch im Schulwesen einen Fortschritt zu reicher Entwickelung, die bis in die Gegenwart hereinreicht. Das Morgenland kennt nur eine priesterliche Erziehung, Griechenland und Rom eine national-politische, das christliche Mittelalter die Standeserziehung. Die unfreien Bürger und Bauern bedurften einer solchen nicht, der geistliche Stand aber empfing sie in den Kloster- und Mönchsorden, in denen sich gewissermaßen der Orient wiederholt, wogegen die Ritter die weltliche Erziehung für Kriegsdienst, Standesehre und Kunst einführten. Der Mönch in düstrer Zelle sollte der Welt entsagen, eigenthum- und elternlos werden, unter Gebet, asketischen Uebungen in Demuth und Gehorsam dem Herrn der Welt sich opfern; der Ritter dagegen war für Kampf und Streit bestimmt, denn er bildete mit seinen Genossen das Reichsheer, er beherrschte durch Schwert und Lanze die Welt,

die der Geistliche durch Wissenschaft und gelehrte Bildung von sich abhängig machte.

Mit der weltlichen Erziehung der Ritter beginnt die Emancipation des politischen Lebens von der Alleinherrschaft der Kirche, mit den Universitäten entzieht sich die Wissenschaft derselben und mit den lateinischen Schulen der Unterrichtsstoff der streng kirchlichen Bildung, wie wir dies im folgenden Kapitel weiter ausführen werden. Der Knabe des Ritters blieb bis zum siebenten Jahre unter Aufsicht der Mutter und Wärterin, die sein leibliches Gedeihen pflegten und dem jungen Gemüthe die ersten Vorstellungen von Ehre und Minne beibrachten, „daß Niemand Würdigkeit erwerben möchte, der nicht sonder Wank guten Weibern zu Dienst bereit sei; Niemand sei auch so recht froh und wohlgemuth in der Welt, als der eine reine Frau so lieb hätte wie seinen eignen Leib.“ Vom siebenten bis vierzehnten Jahre hieß der Ritterknabe Junkherrlein oder Junker, auch Page oder Garzun, und lernte am fürstlichen Hofe oder bei einem Ritter oder daheim Waffen- und Minnedienst, wobei er streng gehalten und vom Bubenmeister in der zierlichen Führung der Waffen, im Reiten, Ringen, Laufen, Jagen, Speerwerfen und Fechten unterwiesen wurde. Sogar die Knabenspiele waren darauf berechnet, ihn nicht nur in den Waffen zu üben und behend zu machen, sondern in ihm hohes Ehrgefühl zu wecken und höfische Sitten anzugewöhnen, denn es wurde mit Lanzen und Armbrüsten meist Krieg, Eroberung und Turnier gespielt. Außerdem lehrte man ihn, was Minne sei, diese Verehrung und dienende Aufopferung für eine Dame. Er mußte sich eine solche Dame wählen, ihr dienen, sein Herz und seine geheimsten Gedanken ihr anvertrauen, durch Tüchtigkeit und edlen Sinn ihr Ehre machen, mußte aber zugleich auch seine Gefühle so beherrschen und in der Selbstverleugnung es so weit bringen können, daß er seine Wünsche und Gefühle vor ihr tief im Herzen zu verschließen vermochte. Dieser Dame bringt er die ersten Blumen, sie besingt er in Liedern, ihr zu Ehren kämpft er, damit der Besiegte anerkennen müsse, des Siegers Dame sei die schönste. Außer dieser Gymnastik übte er sich aber auch

in musischen Künsten, im Zitherschlagen, Gesang und Poesie, lernte auch oft Lateinisch und Französisch, weil es zur ritterlichen Bildung gehörte, Romane und belehrende Schriften zu lesen. Hatte der Junker seine Lehrzeit überstanden, so diente er noch sieben Jahre als Knappe (Wappner, Schildträger, écuyer, famulus, armiger) einem Ritter, welcher von ihm ernste, oft beschwerliche Dienste verlangte. Der Knappe pflegte des Herrn Pferde, putzte dessen Waffen, half ihm beim An- und Auskleiden, begleitete ihn zum Turnier und in die Schlacht, durfte ihn in der Gefahr nicht verlassen und mußte bereit sein, sein Leben für den Herrn zu opfern. Daneben übte er sich in den Waffen, turnierte vor Damen, lernte den Minnedienst gründlich, eignete sich die spitzfindige Theorie der Ehre und Treue an, und ward endlich unter kirchlicher Feierlichkeit zum Ritter geschlagen, wobei er sich zur Treue gegen Kaiser und Lehnherrn, zu Frömmigkeit und Schutz der Kirche, der Schwachen und Waisen, zu edlem Lebenswandel, Gerechtigkeit, ritterlicher Tugend und Ehre durch feierlichen Schwur verpflichten mußte.

Das Ritterfräulein ward ähnlich erzogen. Sie sollte Anmuth und Minne lernen, ward im Kloster oder am Fürstenhofe oder daheim in Zucht und Sitte zu Anstand und Zartgefühl erzogen, lernte sticken, weben und häusliche Geschäfte verrichten, daneben Lesen, Schreiben und fremde Sprachen, vor Allem aber gab man ihr eine sittlich-religiöse Bildung, ermahnte sie zu Schamhaftigkeit und Mäßigkeit, damit sie edler Minne würdig sei. Auf diese Weise bildete sich ein edler, gebildeter, ehrenhafter Ritterstand durch Gymnastik und Musik, aber das Lebenselement seines Denkens und Empfindens war ein religiöses, und der Gipfelpunkt seines Strebens eine reine Minne. Dieses letztere ist das Element, welches die Alten nicht kannten, es ist das eigenthümlich germanische.

Neben diesem Erziehungssystem des Ritterstandes bestanden die Kloster- und Domschulen als Lehranstalten in alter Weise in Deutschland noch lange fort, während in den romanischen Ländern, in denen sich das Ritterthum früher entwickelt hatte, durch die Kreuzzüge, so wie durch die Nachbarschaft

Griechenlands und des maurischen Spaniens neue Lehranstalten bildeten, welche den gelehrten Kaiserschulen zu Alexandrien und Athen, wie im alten Byzanz glichen. Die christlichen Schulen überlieferten einen bestimmten religiösen Lehrstoff, aber um diesen zu bewältigen, nahmen sie die formellen Bildungsmittel des absterbenden Heidenthums zu Hülfe. Hiermit war ein Weg betreten, der zur Lossagung von den Kirchenschulen und zu einer bis ins Kleinste durchgeführten Methode formeller Bildung führte. Veranlaßt ward dieser Fortschritt durch zwei Umstände. An den einzelnen Dom- und Klosterschulen erlangten einzelne Lehrer so großen Ruf, daß Schüler aus fernen Ländern herbeieilten, um von ihnen zu lernen, denn der persönliche Verkehr und Vortrag mußte die Bücher ersetzen, die so selten waren. Wenn wir also jetzt das Buch eines berühmten Gelehrten studiren, so mußte man früher zu ihm gehen, um es sich dictiren zu lassen. Hier und da fing nun ein solcher Lehrer an, auf eigene Gefahr eine Schule zu errichten nach Art der griechischen Philosophen und Rhetoren. Dies fand um so mehr Beifall, als die Kloster- und Domschulen eben nur eine theologische Bildung gaben, obschon namentlich Medicin und Rechtskunde, so wie die Philosophie selbst auch der Pflege bedurften, da Kenntniß derselben unentbehrlich war und bei der fortschreitenden Entwickelung des Staats- und Kulturlebens unerläßlich wurden. Es lag daher nahe, daß diese vernachlässigten Wissenschaften sich sonderten und in selbständigen Lehranstalten gepflegt wurden. Da dies im Drange der Zeit lag, so fanden solche Unternehmungen sehr bald reiche Unterstützung, so daß sie als Universitäten einflußreiche Anstalten wurden.

Die andere Ursache lag in dem Verkehr mit Griechen und Arabern seit den Kreuzzügen. Im byzantinischen Reiche hatte sich im Ganzen wissenschaftliches Streben erhalten, wenn auch die zahlreichen Revolutionen dieses Reiches hemmend wirkten und auf einen kräftigen Aufschwung stets ein tiefer Verfall zu folgen pflegte. Es wurden jedoch besoldete Lehrer angestellt, das Schulwesen wiederholt organisirt, indem eine philosophische, eine rhetorische, eine geometrische und eine

astronomische Schule gegründet, Schulbücher geschrieben, Bibliotheken angelegt und von den höheren Staatsbeamten Kenntniß der Philosophie und Rhetorik verlangt wurden. Zugleich gründete man die Bildung auf das Studium der altgriechischen Klassiker, welche sprachlich erklärt, kritisch von Schreibfehlern gereinigt und eine Auswahl ihrer Schriften zu Unterrichtszwecken veranstaltet wurde. Da verfaßte Suidas sein Wörterbuch, Tzetzes u. A. schrieben Glossarien, und wissenschaftlicher Sinn erhielt sich bis zum Untergange des Reiches in der Hauptstadt und in den Klöstern, auf dem Berge Athos, so wie auf einigen Inseln.

Diese griechische Bildung fand sogar unter den Glaubensfeinden, den Arabern, eifrige Pfleger. Denn nachdem die Araber ein Weltreich erobert hatten, erwachte in dem geistreichen Volke ein großer Wissenstrieb, der in den Chalifen aus dem Geschlecht der Abbassiden und Ommajaden eifrige Förderer fand. Zunächst beschäftigte man sich mit der Feststellung des Korantextes und mit seiner Erklärung, dann wandte man sich aber auch zu den exacten Wissenschaften der Medicin und Naturwissenschaft, wie der Philosophie. Griechische Klassiker wurden übersetzt und bearbeitet, besonders die Aerzte Galen und Hippokrates, die Mathematiker Euklid und Ptolemäus, die Philosophen Aristoteles und Theophrast. Außerdem legte man in allen Theilen des Reiches Schulen, Akademien und Bibliotheken an, so daß vom Ganges und Bagdad bis Cordova in Spanien gelehrte und Volksschulen bestanden und die spanischen wie sicilischen von lernbegierigen Christen häufig besucht wurden, welche die arabischen Uebersetzungen griechischer Schriften ins Lateinische übersetzten, so daß diese Uebersetzungen Jahrhunderte lang statt der Urtexte benutzt wurden. Jede Moschee hatte eine Volksschule, in welcher man Lesen, Schreiben, die Anfangsgründe der Grammatik, Gedichte und Koransprüche lehrte, wobei reine Aussprache, Orthographie und Grammatik streng methodisch getrieben wurden, so daß man gleichlautende Worte, die aber orthographisch zu unterscheiden waren, in pikante Gedankenverse faßte und lernen ließ. Aehnlich trieb man die Grammatik, indem

man Regeln und Beispiele in Verse brachte, oder sie oft vom Schüler in Verse bringen ließ. Vom 15.—20. Jahre bildete sich der Jüngling durch Reisen weiter, indem er die Vorlesungen berühmter Lehrer über Grammatik, Theologie, Rechtswissenschaft u. s. w. hörte, und endlich Akademien besuchte, um sich in einer besonderen Wissenschaft auszubilden. Schüler und Lehrer wohnten in Einem Gebäude zusammen, von denen Letztere festen Gehalt bekamen und entweder frei vortrugen, oder ein Heft dictirten. Daß die Juden seit den ersten Jahrhunderten nach Christo bereits ähnliche Lehranstalten in Asien und später in Europa errichtet hatten, ist schon früher erwähnt.

Diese verschiedenen Anregungen blieben für das christliche Unterrichtswesen nicht ohne tiefgreifende Wirkung, da sie die mittelalterlichen Universitäten schufen, welche schola oder studium generale oder blos studium, und erst seit dem Anfange des 13. Jahrhunderts universitas (nemlich magistrorum et scholarium, d. h. Gesammtkörper der Lehrer und Schüler) hießen. Die erste hohe Schule war die medicinische zu Salerno, welche im Anfange des 12. Jahrhunderts durch Roger von Sicilien privilegirt wurde, da schon 2 Jahrhunderte zuvor medicinische Privatschulen gehalten wurden; ihr folgte die juristische zu Bologna, welche Friedrich I. 1158 und der Pabst Nikolaus IV. 1292 privilegirten, denn der Rechtslehrer Irnerus (Werner) zog Tausende von Schülern an. Die bedeutendste war die theologische zu Paris, wo bereits Wilhelm von Champeaux und Abälard gelehrt hatten, bis zur Zeit des Petrus Lombardus König Ludwig VII. und Philipp August die Schule privilegirten (1229). Ursprünglich bestand eine solche Schule nur aus Einer Facultät, aber sehr bald vervollständigte sie sich. Hauptlehrgegenstand blieb die Philosophie, welche die sieben freien Künste umfaßte; die übrigen drei Facultäten nannte man scientiae, die Philosophen aber artistae. Der Name philosophische Facultät kam erst im 16. Jahrhundert auf.

Die Studenten waren größtentheils ältere Personen, Geistliche oder reiche Männer, und da sie sich sehr zahlreich

einfanden, so mußte zunächst eine äußere Ordnung geschaffen werden. Die hohen Schulen bildeten Corporationen, standen unter dem Schutze der Kaiser und Fürsten, ertheilten Grade, regierten sich selbst und erhielten sehr bald reiche Pfründen. Salerno verlor seinen Ruf schon im 13. Jahrhundert, und Bologna fand wenig Nachahmung, obschon sie kanonisches und römisches Recht, Medicin und Philosophie lehrte und hier wie später überall die Lehrer dem geistlichen Stande nicht anzugehören brauchten. Die Studenten, die fast alle gereifte Männer waren, theilten sich in vier Nationen, welche ihre Vertreter, den Rector und die übrigen Beamten aus sich wählten. Anders wurde es in Paris, wo die Studenten sich gleichfalls in eine deutsch-englische, picardische, normannische und französische Nation theilten, die ihre Vorsteher und Vertreter (procuratores) hatten, welche den Rector wählten. In Bologna hatte jeder Student Bürgerrecht, und die Versammlung derselben hieß universitas, bei deren Berathung die Professoren keine Stimme hatten und von der universitas abhängig waren. In Paris, wo anfangs die artes vorherrschten, trennten sich die Wissenschaften sehr bald in die vier Facultäten, deren bedeutendste später die theologische (Sorbonne) wurde. Die Lehrer waren in Paris unabhängig von den Studenten, verwalteten die Anstalt, gehörten aber mit zu den Nationen; doch wählte jede Facultät ihren Decan, die Magister der philosophischen (d. h. theologischen) oder Artistenfacultät wählten den Rector, und dieser mit den vier Decanen und vier Procuratoren bildete die universitas. Kaiser und Pabst pflegten neu gegründete Universitäten zu bestätigen. Dagegen hieß die einzelne Wissenschaft facultas, womit man später auch die bezeichnete, die zu einer Wissenschaft gehörten. Zu den Universitäten gehörten gewöhnlich auch milde Stiftungen, um das Studium zu erleichtern. Hieraus wurden theils Pfründen für die Professoren, theils Collegien für Arme und Pensionate für Wohlhabende. In den klosterartigen Collegiengebäuden hatten die Studirenden Wohnung und oft auch Kost, und daraus wurden die englischen colleges und der Convict in Leipzig; daneben waren

aber auch durch Privatleute oder durch Professoren Pensionate (bursae) errichtet, wo die Studenten (Burschen, bursari) Wohnung, Kost und Aufsicht gegen Geldentschädigung hatten; denn die Professoren erhielten keinen Gehalt, sondern lebten von dem Honorar für ihre Vorlesungen. Als sie im 16. Jahrhundert festen Gehalt bekamen, mußten sie öffentliche Vorlesungen dafür unentgeltlich halten; da jedoch an protestantischen Universitäten die Gehalte nicht ausreichten, so durften die Professoren noch Privatcollegien lesen. Die ersten Besoldungen wurden zu Bologna gegeben; dagegen entschädigte man in Paris die Professoren durch Pfründen.

Das Studiren zu damaliger Zeit war freilich ein ganz anderes als jetzt; denn einestheils bestanden die Studenten aus bejahrten, meist schon beamteten Männern, anderntheils fehlte es an Büchern, weshalb die Professoren vorzugsweise damit beschäftigt waren, die Texte und dazu ihre Bemerkungen und Erläuterungen zu dictiren, welche Glossen hießen. Man besaß aber von den meisten Büchern nur Uebersetzungen, ja selbst die Bibel nur lateinisch, und da man weder den ganzen Aristoteles, noch Galen, Pandecten u. s. w. vollständig dictiren konnte, so machte man Auszüge aus solchen Lehrbüchern und dictirte solche Compendien (summae), welche so viel Beifall fanden, daß man die vollständigen Werke ganz vergaß, diese Auszüge auswendig lernte und deren Verfasser als Autoritäten anführte. Ein solches theologisches Buch verfaßte Petrus Lombardus († 1164) in seinem liber sententiarum, welches auf allen Universitäten bis zur Reformation gebraucht wurde. Auf diese Weise mußte der eigentliche wissenschaftliche Sinn sich verringern, denn es blieb nur ein dürftiges Wissen übrig. Anfangs freilich verkauften Buchhändler (stationarii) oder verliehen Texte und Hefte dazu, so daß die Studenten viel Bücher nebenbei lesen konnten, aber bald kam das Heftdictiren, Hören und Nachschreiben auf, wogegen die Privatstudien unterblieben und man nur ein bestimmtes Fach, ein Brodstudium trieb. Doch mußte jeder Student die artes (Philosophie) studirt haben, aber es fehlte der mittelalterlichen Wissenschaft an positivem Material, an Umfang

und Reichthum des Wissens, dagegen pflegte man der formellen Bildung durch logische und dialektische Uebungen, so daß der Verstand und die Fertigkeit im Disponiren und Disputiren sehr groß war. Definitionen, Begriffsspaltungen und alle jene Fechterkünste des Disputirens waren sehr genau entwickelt und fleißig geübt, so daß man die ganze Bildung eine abstract formale nennen kann. Selbst zur Zeit der Reformation hatte nur ausnahmsweise ein Professor der Theologie die Bibel gelesen, denn er kannte nur die Commentarien und Compendien dazu. Es fehlte die Gelehrsamkeit, das historische Wissen, ja das Sprachstudium wurde ganz vernachlässigt, so daß die Universitäten später die Sitze der Barbarei zu werden drohten. Dazu kam noch, daß die Klosterschulen immer mehr in Verfall geriethen, die Studenten also mit sehr ungenügender Vorbildung zur Universität kamen und nur vermöge ihres gereiften Alters sich eine Fertigkeit im abstractlogischen Denken aneigneten, welches zur Spitzfindigkeit und inhaltsleeren Begriffsspielerei wurde, da es an positiven sprachlichen und historischen Kenntnissen fehlte.

Dennoch fanden die Universitäten in ganz Europa viel Beifall, so daß die Fürsten, aus Frömmigkeit und Eifer für das Gemeinwohl, solche Lehranstalten gründeten, sie reichlich ausstatteten und dabei vorzugsweise die pariser zum Vorbild nahmen, mit Ausnahme von Tübingen, Wittenberg und Helmstädt, die sich Bologna zum Muster nahmen. Deutschland erhielt deren nach und nach 41. Die älteste gründete Karl IV. 1348 zu Prag; nach ihr entstanden die zu Wien (1365), Heidelberg (1386), Cöln (1388), Erfurt (1392), Leipzig (1409), Tübingen (1477), Wittenberg (1502), Halle (1694), Jena (1558), Göttingen (1737), Berlin (1809), München (1826) u. s. w.

Die deutschen Universitäten behielten die Corporationen nach vier Nationen bei, denn Wien z. B. unterschied Süddeutsche, Sachsen, Böhmen und Ungarn, Prag dagegen Böhmen, Baiern, Polen mit Einschluß Preußens, Thüringens und der Lausitz, und Sachsen. Da wegen der nachtheiligen Stellung, welche die Böhmen demgemäß hatten, 1409 Streit ausbrach und das Grundstatut gewaltsam geändert wurde, so

zogen von den 20000 Studenten 5000 von Prag nach Leipzig, wo sich die vier Nationen bis 1830 erhalten haben. Neben den Nationen gab es aber vier Facultäten, aber statt der congregatio universitatis, die aus Magistern und Studenten bestand, führte man eine andere ein, die nur den Magistern Theilnahme gestattete. Die facultas artium lehrte die sieben freien Künste nach Aristoteles, Boethius, Grammatik nach Priscianus, Donatus, nach dem doctrinale des Alexander de villa dei und anderen oft gereimten Compendien, welches vor Zeiten noch in den Unterklassen der Gymnasien Sitte war und in den Geschlechtsregeln sich noch erhalten hat. Vorlesungen durften nur die Magister, Licentiaten und Baccalaurien halten, doch konnte auch ein beauftragter Student (scolaris simplex) das Heft des Professors dictirend vorlesen (pronuntiare), langsam, deutlich, getreu, fehlerfrei mit Angabe der Paragraphen, der großen Buchstaben, Punkte und Kommata. Jedes Halbjahr versammelten sich die Professoren, um unter sich zu bestimmen, worüber sie im bevorstehenden Halbjahr lesen wollten, indem jeder ein eingeführtes Lehrbuch sich auswählte. Außer den Vorlesungen wurden viel Disputationen gehalten, ja am Sonnabend fanden sie regelmäßig Statt, wobei es aber nicht auf die Ergründung der Sache ankam, als vielmehr auf Gewandtheit in Sophismen, Trugschlüssen und anderen Finten. Wer 2 Jahre studirt und gewisse Bücher gehört hatte, ward examinirt, disputirte zehn Mal, hieß dann Baccalaureus und konnte Vorlesungen halten. Dabei studirte er weiter, konnte nach einem Jahre das Licentiatenexamen machen und dann nach feierlicher Promotion Magister werden. Diese Rangstufen entsprechen unseren Privatdocenten, außerordentlichen und ordentlichen Professoren.

Eine grammatische Vorlesung dauerte 2 Monate und kostete 10 Sgr. Honorar (pastus oder pascus), die über Aristoteles Topik 3—4 Monate und kostete 20 Sgr., über den Euklides 5 oder 9 Monate für 10 Sgr., das Evangelium Lucas 6 Monate für 19 Sgr. Die Immatriculation ward in Erfurt mit 1 Thlr. bezahlt, Adlige zahlten 3 Thlr., und ein Prälat, der auf der ersten Bank sitzen wollte, 1½ Thlr.

Gebühren. Die Professoren waren, mit Ausnahme der Aerzte, unverheirathet, und verdienten etwa 40 Thlr. jährlich, mit denen sie recht gut auskamen (denn ein Student reichte mit 12 Ducaten sehr wohl, und Anlaß zum Bücherkaufen gab es nicht), wofür sie Vorlesungen hielten, die Aufsicht der Bursen hatten, Zeugnisse ausstellten und prüften.

Prag hatte drei Professoren der Philosophie und zwei für die Theologie, einen für Medicin, einen für weltliches und einen anderen für canonisches Recht. Während die Artistenfacultät 30 Lehrgegenstände hatte, kannte die theologische nur zwei: für die Bibel und die vier Bücher sententiarum des Lombardus. Wer 6 Jahre studirt hatte, konnte Cursor werden und las über die Bibel, dann promovirte er zum Sententiarus und las über den Lombardus; kam er bis zum dritten Buche, so hieß er Baccalaureus formatus, und nachdem er noch 3 Jahre gelesen, disputirt und gepredigt hatte, ward er Licentiatus oder Magister, indem er nach der Promotion vom Rector feierlich mit dem birretum (viereckigen Sammthut) bekleidet wurde. Der Jurist mußte 4 Jahr studirt haben, wurde dann Baccalaureus, hierauf Doctor und nach 7 Jahren Licentiat. Bei dem Doctorwerden erhielt er den Doctorhut, Doctorring, Doctorkuß und Segen; er aber gab bei der Disputation 14 Ellen Tuch zu 28 Gulden, dem Pedell 6 Ellen zu 6 Gulden und jedem Doctor regens Wein und Confect. Aehnlich war es bei den Medicinern, deren Promotionen in der Kirche abgehalten wurden. Eine Erweiterung des alten Lehrstoffs führte man erst in Wittenberg durch die Reformatoren ein, indem man die alten Klassiker erklärte, eine bessere Grammatik lehrte, das Alte und Neue Testament im Urtext las und von ordentlichen Professoren erklären ließ, von den artes nur Astronomie und Geometrie lehrte, die Rhetorik als Einleitung zu Cicero und Quintilian benutzte und Melanchthon seine loci communes aus der Bibel entlehnte.

Wie selten damals Bücher waren, ersieht man daraus, daß die Bibliothek, welche Karl für seine Universität kaufte, und welche für eine sehr ansehnliche galt, nur 114 Bücher zählte, die mit 1200 Thlrn. bezahlt wurden. Ja auch Heidelberg

hatte im Jahre 1421 nur 152 Bände in der Bibliothek. Was die weiteren Einrichtungen anlangt, so erhielten die Universitäten viel Privilegien, besondere Gerichtsbarkeit und Unabhängigkeit. Die Aufsichtsbehörde bildete meistentheils ein Bischof unter dem Namen Kanzler, welcher darüber wachen sollte, daß Alles statutengemäß geschah und die Privilegien nicht verletzt wurden. Die Rectoren wurden halbjährig, dann jährlich gewählt, die Decane auf ein halbes Jahr und beaufsichtigten die Professoren, welche Magistri actu regentes hießen, unter denen die Doctoren und Magister (Magistri non regentes) und endlich die Baccalaurei standen. Die Studenten leisteten dem Rector den Eid und wurden immatriculirt, wohnten in Collegien oder Bursen, die besondere Namen hatten, z. B. zur Lilie, zum Adler u. s. w., und erwarben sich gewöhnlich akademische Grade, zu denen sie berechtigt waren, sobald sie Vorlesungen über vorgeschriebene Schriften gehört hatten. Hebräisch und Griechisch waren bis auf Luthers Zeit den Theologen unbekannt. Lateinisch war die Gelehrtensprache, und erst 1694 führte Thomasius zu Halle die deutsche Sprache bei seinen Vorlesungen ein. Die Promotionen verloren bald ihren Werth, und die Geistlichen mußten durch Gesetze gezwungen werden, sich dieselben zu erwerben; aber es halfen die Gesetze der Abnahme des wissenschaftlichen Strebens nicht ab. Jetzt sind die Promotionen bekanntlich inhaltsleere Formen.

Diese mittelalterliche Form der Universitäten hat sich in Frankreich und England zum Theil erhalten. In Frankreich sind die Colléges Gymnasien, mit denen Pensionate verbunden zu sein pflegen, die facultés sind Specialschulen oder einzelne Facultäten, die zusammen in der Provinz die académie als Behörde haben, so daß université die Gesammtheit aller höheren Lehranstalten bezeichnet, nicht aber selbst eine Lehranstalt ist. In England sind die Universitäten auch bedeutungslose Namen, dagegen bilden die reich begüterten colleges oder halls Unterrichtsgebäude, in denen Lehrer und Schüler wohnen und allesammt Zeitlebens Gehalt empfangen. Doch dürfen sie nicht heirathen und sind ganz von der Hoch-

kirche abhängig. Die Studenten (fellows) empfangen im Griechischen, Lateinischen und der Mathematik Unterricht von den Privatlehrern (tutors) des college; die wissenschaftliche Ausbildung bleibt ihrem Privatfleiße überlassen. Die schottischen und holländischen Universitäten nähern sich den deutschen in ihrer Einrichtung mehr, wogegen die Akademien zu gelehrten Körperschaften geworden sind, die sich ausschließlich mit streng gelehrten Forschungen beschäftigen.

Die Universitäten sind der Versuch, die theologische Bildung wissenschaftlich zu organisiren; da es ihnen aber wegen Mangel an Büchern an Gelehrsamkeit fehlt, so kommen sie über philosophischen Formalismus und Schematismus nicht hinaus. Die gesammte Wissenschaft trug einen theologischen Charakter, weshalb die Facultäten nur „Mägde der Theologie" sein sollten, und keine Wissenschaft durfte den theologischen Dogmen widersprechen, vielmehr sollten sie dieselbe rechtfertigen und begründen. Diese theologisch-philosophischen Wissenschaft nannte man Scholastik, die Johannes Erigena (c. 880) begründet, Lafrank († 1089) und sein Süler Anselmus († 1109), Bischof von Canterbury, nach dem System des Augustin und andrer Dogmatiker ausgebildet hatte, bis Abälard u. A. aristotelische Methode anwandten, um die Dogmen zu beweisen. Die Scholastiker schieden sich in zwei Parteien, die sich mit großer Verfolgungssucht bekämpften. Die Nominalisten behaupteten, daß die Begriffe erst aus der Anschauung und den Dingen abstrahirt würden, wogegen die Realisten mit Plato annahmen, die Begriffe existirten für sich auch ohne die Dinge, oder Begriffe und Dinge wären, wie Aristoteles lehre, zugleich gegeben und von einander unzertrennlich. Die damalige Wissenschaft ging also von Abstractionen, von logischen Definitionen aus und construirte sich durch dialektische Schlußfolgerungen die Erkenntnisse von Gott und den Dingen. Die Scholastik hat daher den Verstand geschärft und entwickelt, aber positive Leistungen vermochte sie nicht zu schaffen, denn dazu gehörten sprachliche und historische Studien, dazu gehörte die Buchdruckerkunst.

Dennoch sind die Universitäten ein großer Fortschritt im

Bildungsleben der christlichen Völker, weil sie überhaupt wissenschaftlich anregten. Daneben sind sie der erste Versuch, die Wissenschaft von der Vormundschaft der Kirche zu befreien, obschon sie noch weit davon entfernt sind, die Wissenschaft zum Selbstzweck, zu einer freien Forschung zu machen, da das Ziel vorgeschrieben war, zu dem sie gelangen mußten. Jene formelle Bildung, derentwegen schon Rhabanus die alten Klassiker duldete, wird Zweck der theologischen Bildung, heidnische Philosophen die Mittel, so daß der Schritt vorbereitet war, die alten Klassiker zum Zweck, Mittelpunkt und zur Grundlage formeller Bildung zu machen. Außerdem gingen die Stiftungen der Universitäten oft von Fürsten und Kommunen aus und die Lehrer brauchten nicht Geistliche zu sein. Also auch der Lehrstand beginnt die Emancipation, wenn auch ganz äußerlich, und selbst die geistlichen Kanzler hatten nur die Statuten und Rechte zu schützen, denn eine weitere Gewalt besaßen sie nicht.

War die Erziehung seither vom Unterrichte ganz getrennt, so versuchten die Universitäten auch diese in den Kreis ihrer Pflege zu ziehen, indem sie nicht nur strenge Anforderungen über sittlichen Wandel stellten, sondern durch Pensionate und deren häusliche Ordnung erziehlich einzuwirken suchten. Dieser Versuch scheiterte indessen noch schlimmer als der wissenschaftlicher Studien. Denn der Corporationsgeist, die Privilegien und die Roheit der Zeiten brachten es bald dahin, daß auf den Universitäten Roheit aller Art, Schwelgerei, Unzucht, Gewaltthat, Liederlichkeit und andre Laster heimisch wurden, daß selbst in späteren Jahrhunderten Professoren, welche Privatpensionate hielten, zu Speise- und Schenkwirthen herabsanken und den Lastern ihrer Pensionäre eher Vorschub als Widerstand leisteten. Das Corporationswesen nistete sich ein und ward die Form des studentischen Beisammenlebens. Das Mittel machte man zum Zweck. Die Unsitte der Beani oder Füchse und deren Mißhandlung durch die Deposition ward sogar im 17. Jahrhundert ein feierlicher Akt, dem der Decan der philosophischen Facultät beiwohnte und ihn dadurch weihte. Die Füchse wurden in bunte Kleider gesteckt, ihnen das

Gesicht gefärbt, an die Hüte Ohren und Hörner befestigt, in die Mundwinkel Schweinszähne gesteckt, sie selbst vom Depositor mit dem Stocke ins Depositionszimmer getrieben, wo sie sich im Kreis aufstellen mußten, damit er in ihrer Mitte stehend sie verspottete, sie dann in einer Rede ermahnte, die Fehler der Jugend zu meiden, sie examinirte und prügelte, wenn sie wegen der Schweinszähne undeutlich sprachen, sie mit einer Zange faßte und am Halse schüttelte, bis ihnen die Schweinszähne aus dem Munde fielen, sie dann der Mummerei nach und nach entkleidete, sie auf den Bauch legen ließ, um sie zu behobeln, ihnen Wasser über den Kopf schüttete und sie mit Lumpen abtrocknete und endlich mit der Mahnung schloß, sie sollten, nachdem sie die alten Untugenden los wären, ein neues Leben beginnen. Erst im 18. Jahrhundert schaffte man diese rohe Demonstration ab; doch trat an ihre Stelle die rohere des Pennalismus. Die alten Corporationen nach Nationen hatten ihre Bedeutung verloren, dagegen entstanden organisirte Verbindungen, die sich Nationen, später Landsmannschaften oder Orden nannten, und ein wüstes Leben zur Lebensregel machten. Der Neuangekommene (Pennal) wurde mit List und Gewalt zu einer Verbindung verlockt und ein Jahr lang furchtbar tyrannisirt, da er als Bedienter eines „Schoristen" diesem die niedrigsten Dienste leisten, Mißhandlung ertragen, Geld schaffen, Schmausereien geben, Hefte abschreiben, meilenweite Botengänge laufen, durch Gesang unterhalten, jenem den Degen nachtragen und an allen Roheiten Theil nehmen mußte. Das Unwesen wurde so arg, daß endlich sogar der Reichstag dagegen einzuschreiten sich genöthigt sah.

Drittes Kapitel.

Die lateinischen Stadtschulen.

Während die Universitäten sich entwickelten, waren die Städte durch Handel, Gewerbe und kriegerischen Sinn mächtig geworden, und da die Klosterschulen in Verfall geriethen, so sahen sie sich genöthigt, aus eignen Mitteln Schulen zu gründen. Wir begegnen hier dem zweiten Versuche, die Schule für weltliche Zwecke zu benutzen, der aber auch nur insofern gelang, als das eben erwachte Studium der alten Sprachen, welches von Italien ausging, in den Stadtschulen die eifrigste Pflege fand, so daß nun Gymnasien, gegründet auf eifriges Studium der heidnischen Literatur und formale Bildung, dem Unterricht ein neues Gebiet erobern, zugleich aber auch in ihren Anfängen das Volksschulwesen vorbereiten.

Wie wir im Vorhergehenden gesehen haben, waren die Domherren verpflichtet, höhere Schulen einzurichten, weshalb ihnen auch reiche Pfründen zugewiesen wurden; aber sie verloren bald die Lust und wandten sich, wie die Mönche und selbst die Benedictiner, von den Studien ab. Der Domscholaster oder Kantor, welcher die erste Schulstelle bekleidete, bürdete dem Rector die ganze Last auf, der aber auch wenig leisten konnte, da er für seine Pfründe Secretariats- und Botendienste verrichten mußte. An anderen Schulen war das Schulgeld seine einzige Einnahme. Bald darauf gaben die Domherren das Schulehalten ganz auf; der Scholaster stellte als Vicar den rector scholarum und der Kantor den succentor, denen entweder eine kleine Pfründe vom Dome oder der Stadt zugewiesen wurde, oder bei einträglichen Stellen verkaufte der Scholaster sein Amt an den Rector. Zwar nahmen sich die Dominicaner und Franciscaner der Volksbildung an, indem sie Lehrerstellen übernahmen, Schulbücher schrieben, in den Städten Parochialschulen errichteten, in denen Latein und die sieben Künste gelehrt wurden, Ordensschulen für ihre Zöglinge (scholae claustri) und geistliche Ordensschulen (scholae canonicae) gründeten und an den Stadtschulen

Lehrstellen annahmen; aber sie gingen nicht über die alte Methode hinaus: Latein, Vaterunser, den Glauben, Gebetsformeln, Kirchenmelodien, Versemachen und Scholastik blieben Lehrgegenstände. Da griffen endlich die reichen Kaufmannsstädte zu, erwirkten sich von den Domherren und dem Bischof die Erlaubniß, eine Schule zu errichten (denn Schulen waren bisher nothwendige Beigabe und Eigenthum der Kirche) und so entstanden die Stadtschulen zu Lübeck (1161), zu Hamburg (1187), zu Breslau (1267), zu Nordhausen (1319), zu Stettin (1390), zu Leipzig (1395), zu Braunschweig (1407) u. s. w. Doch machten die Geistlichen die Bedingung, daß diese Schulen nur „Briefschulen" sein durften, in denen nur Deutsch, Lesen und Schreiben gelehrt werde und die ihre Schüler zum Singen der Vigilien und Seelenmessen sandten. Es trat hier also ein neuer Lehrstoff ein, und es galt der Befriedigung eines Bildungsbedürfnisses, eines weltlichen Zweckes. Hiermit war der Anfang unsrer heutigen Bürger- und Volksschulen gemacht; aber man führte diesen Plan nicht weiter, sondern gerieth auf Abwege, wie denn in der Geschichte jedes Neue erst schüchtern auftritt und zaghaft stehen bleibt, ehe es weiter schreitet. Die Bildungsbedürfnisse waren damals andre, die Bürgerschulen wurden, da in den Städten die reichen Kaufmannsgilden die Herrschaft gegen die Zünfte behaupteten, die Vorbildung für diese Stände, die, weil sie öffentliche Aemter bekleideten, auch der gelehrten Bildung und des Lateins als der Diplomaten- und Gelehrtensprache bedurften. Daher wandelten sich die größeren Stadtschulen in humanistische Gymnasien mit philologischer Bildung um, wogegen die kleineren sich entschiedener zu Bürger- und Volksschulen entwickelten.

Diese Stadtschulen hießen Parochialschulen und standen entweder noch unter Aufsicht des Bischofs oder des Magistrats, der einem Geistlichen unter dem Titel Parochus die Aufsicht über die Schule übertrug. In kleinen Städten nahm sich der Parochus einen Kindermeister als Schul- und Kirchengehülfen; in größeren Städten aber nannte man diese Magistratsschulen „Lateinische oder Stadtschulen", neben denen ein Vicar in den

Parochialschulen einen dürftigen Religionsunterricht für die Kinder der Armen gab. Methode kannte man an keiner Schule, denn es kam auf mechanisches Auswendiglernen an. Dagegen gliederte sich das Lehrerpersonal als Zunft in Meister, Gesellen und Lehrlinge, und selbst die Schüler schieden sich in Bacchanten und Schützen. Der Meister (magister oder rector) hatte vom Magistrat das Privilegium zu unterrichten, dafür Schulgeld zu erheben und mit seinen Schülern zu singen. Je nach Bedürfniß miethete er sich Gesellen auf seine Rechnung, besonders den Kantor (Singer), die Provisoren oder hypodidascali (Untermeister) und die locati (Unterlehrer), um Lateinschreiben und Lateinsprechen, so wie höfische Sitte und guten Wandel zu lehren. Hierüber schloß er mit dem Magistrat auf ein Jahr Contract und erhielt das Schulhaus zugewiesen. Bei der Wahl des Schulmeisters verfuhr der Magistrat meist sehr nachlässig, so daß es den Geistlichen leicht wurde, dem eine Schulmeisterstelle zu verschaffen, der beim Kirchendienst behülflich zu sein versprach; denn man betrachtete selbst die Stadtschule als eine der Kirche zugehörige Anstalt. Die kargen Städte schadeten durch diese Art der Wahl und durch karge Dotirung den Schulen, denn die Schulmeister verdienten sich viel durch das tägliche Messe- und Vigiliensingen, die ihnen zum Schule halten keine Zeit ließen, denn in Zeitz z. B. betrugen die regelmäßigen Messen im Jahre 7072, und da jeder Rector einen Altar zu besorgen, manche Kirche aber 50 Altäre hatte, so nahmen die kirchlichen Geschäfte alle Zeit in Anspruch, dagegen wurde es Sitte, daß die Kirche an den Lehrer gewisse Zinsgefälle abtrat. Die Schulmeister hielten daher selten lange an einem Orte aus, sondern wanderten von einer Stadt zur anderen, waren bald Kirchendiener, bald spielten sie Winkeladvocaten und öffentliche Notare; sie verwilderten bei diesem unsteten Leben um so mehr, als sie unverheirathet sein mußten. Noch schlimmer stand es um die Unterlehrer, die ohne Gehalt waren und nur etwas Schulgeld und Quatembergeschenke empfingen, wenn sie nicht Privatstunden gaben oder bei reichen Eltern Hauslehrer wurden oder bei Bürgern Freitische erhielten. Waren junge Geistliche (scolares) als solche

Unterlehrer angenommen, so durchzogen sie als fahrende Schüler (scholastici, scolares vagantes) die Welt, trieben ein abenteuerliches Leben, suchten als Geisterbeschwörer, Schatzgräber und Zauberer einen Zehrpfennig zu verdienen, machten Kalender, ließen physikalische Experimente für Geld sehen, verschrieben Mittel gegen Hexerei und trieben Betrügereien aller Art, weshalb schon am Ende des 13. Jahrhunderts von Kirchenversammlungen wiederholt der Bann über sie ausgesprochen wurde. Im 14. Jahrhundert arteten aber die Schulen so sehr aus, daß auch die Schüler von einer Schule zur anderen zogen und davon fahrende Schüler hießen, die sich in Bacchanten und Schützen theilten. Jene waren die Aelteren, diese die Jüngeren. Der Schütze wählte sich einen Bacchanten als Beschützer, dem er dafür dienen, für ihn stehlen und betteln mußte. In großen Städten errichtete man für solche fahrende Schüler, die oft aus fernen Ländern und sehr arm und abgerissen waren, besondere Herbergen. In den Schullokalen hatten die Bacchanten meist Schlafstellen; die Schützen schliefen Nachts auf Fluren, Böden, Gängen und in Schulstuben. Noch bis zum 16. Jahrhundert hielt es eine Schule für ehrenvoll, viel Bacchanten zu haben, obschon diese nach Plater's höchst interessanter Biographie ein rohes, gefräßiges Leben führten und ihre Schützen tyrannisirten. Diese armen Knaben mußten den Bacchanten ernähren (präsentiren), oft dabei selbst hungern, durften ihn nie verlassen, mußten ihm aufwarten, wofür er sie unterrichten sollte. Bacchanten blieben oft bis in die dreißiger Jahre auf der Schule, da sie in den Schützen Ernährer hatten. Schaarenweise zogen solche Bacchanten mit ihren Schützen von Ort zu Ort und wuden zur Landplage. Von Studiren und Schulzucht konnte unter diesen Umständen keine Rede sein, wobei die Schulen selbst in Verfall geriethen und die Lehrkunst ein unbekanntes Ding blieb, obschon Vincent von Beauvais († 1264) eine Anweisung des Unterrichts und der Erziehung königlicher Prinzen schrieb, die freilich noch sehr die Spuren des Erstlingsversuches an sich trägt, da in ihr Ordnung fehlt.

Die Stadtschulen nahmen noch ein schlimmeres Ende als

die Domschulen, weil die Gemüther verwilderten, Lehrer und Schüler entarteten, Roheit, Unreinlichkeit und Tyrannerei in ihnen heimisch waren, und der dürftige Unterricht an dem zehrte, was frühere Jahrhunderte geschaffen hatten. Man lehrte Mönchslatein nach dem Donatus und seinen Glossatoren oder nach den gereimten Regeln des doctrinale des Magister Alexander (c. 1240), lernte beide auswendig, dazu einige scholastische Definitionen, das symbolum apostolicum, die sieben Bußpsalmen, Kirchenlieder, Catonis disticha (moralische Sentenzen), die biblischen Geschichten aus den eclogis Theoduli, die 24 Kalenderverse Cisio-Janus u. s. w. Erst seit dem Ende des 15. Jahrhunderts fing man sparsam an, die alten Klassiker zu erklären. Der zweite Hauptlehrgegenstand war die Musik, die natürlich nur Kirchenmusik war. Die Fortschritte der Schüler wurden dadurch erschwert, daß sie das Meiste memoriren mußten, denn das Papier zum Aufschreiben war zu theuer; ein Buch Papier kostete 1430 noch 1½ Thaler, obschon 1390 in Deutschland die erste Papiermühle angelegt war, und eine Bibel auf Papier gegen 36 Ducaten, eine auf Pergament gar 66 Ducaten. Daher besorgten die Lehrer von den Schulbüchern Abschriften, die sie gegen Geld verliehen, oder sie sagten den Text so oft vor, bis die Kinder ihn gelernt hatten, wobei die größeren Schüler den kleineren das Pensum überhörten, oder sie dictirten es den Schülern in die Feder, erklärten und zergliederten das Dictat. Dabei ward nur Lateinisch gesprochen, der Gebrauch der Muttersprache verboten. Bis zum 16. Jahrhundert lehrte keine Schule die Fertigkeiten und Kenntnisse, welche das bürgerliche Leben verlangte, denn selbst die Privat-Schreibschulen leisteten wenig, da es an Papier fehlte, und z. B. Petrarca c. 1350 in Lüttich kaum so viel Dinte auftreiben konnte, um das Manuscript einer Rede Cicero's abzuschreiben. Im gemeinen Leben schrieb man auf hölzerne Tafeln, die mit Wachs überzogen waren. Da man in den Schreibschulen ausschließlich das Briefschreiben übte, so gab dies Anlaß zu historischen und geographischen Kenntnissen und Rechtskunde. Sie sind daher der wahre Anfang der Bürger- und Volksschulen, wie die Schulspiele,

in denen biblische Geschichten dramatisch aufgeführt wurden, der Anfang der dramatischen Dichtkunst wurden.

Wie durch die Universitäten Italien den Antrieb zur theologischen Wissenschaft gab, so sollte von dorther auch die Anregung kommen, die philologische Wissenschaft zur Aufgabe der Stadtschulen und zur Verbesserung der Universitäten zu machen. Denn die neuen Stadtschulen glichen den Domschulen in Betreff des Lehrmaterials und der Lehrmethode vollkommen, so daß der einzige Unterschied in den persönlichen Verhältnissen der Lehrer lag, bis eben durch die Italiener ein neuer Lehrstoff in die Schulen gebracht wurde, der sie im Laufe der Zeit eben so einseitig beherrschte. Denn wenn derjenige seither für einen wissenschaftlich gebildeten Mann gehalten wurde, der in den Griffen und Pfiffen der scholastischen Speculation zu Hause war und unverwüstlich disputiren konnte: so galt später nur der für gebildet, der ein ciceronianisches Latein sprach. Gelehrsamkeit und positive Kenntnisse waren also in beiden Perioden keineswegs Hauptsache, sondern formelle Bildung, die sich bei den Scholastikern mit logischen Begriffsbestimmungen, bei den Humanisten mit Feinheiten des ächt lateinischen Ausdrucks beschäftigte.

Die gelehrte Bildung damaliger Zeit war barbarisch und geschmacklos geworden, weil sie keinen positiven Stoff historisch zu bearbeiten hatte, also auch zu keinem positiven Ergebniß kommen konnte. Da suchten strebsame Geister neue Bahnen, sammelten sich allerlei Kenntnisse und entdeckten, daß die alten Klassiker einen Reichthum von Kenntnissen besessen und diesen in geschmackvoller Form dargestellt hatten. Sehr bald fühlte man, daß die Lectüre der klassischen Schriften ein passender Stoff zu wissenschaftlicher Bildung sei, denn man beschäftigte sich dabei nicht blos mit Sprachformen, sondern auch mit Lebenserscheinungen, Zuständen, Gedanken und Thatsachen. In dem geistig tief erregten Italien erwachte mit den nie erlöschenden Erinnerungen an die ruhmvollen Zeiten der römischen Republik die Sehnsucht, das Alterthum aus seinen Werken kennen zu lernen. Geistliche und weltliche Herren, Fürsten und Städte theilten sehr bald die Begeisterung

für die Schriften der alten Klassiker, die in Klöstern aufgesucht, gesammelt, in Abschriften und später in Drucken verbreitet und dazu Gelehrte aus Griechenland geholt wurden, welche ihre Sprache die lernbegierigen Mittel- und Westeuropäern lehrten. Was die deutschen sächsischen Kaiser begannen und erstrebten, das wurde nach mehr als 300 Jahren erst weiter ausgeführt. Durch das Sammeln und Erklären der Alten erwarben sich einen Namen unter den Italienern, denen Dante (1268—1321) eine poetische Volkssprache schuf, besonders Boccaccio (1313—1375), der sogar den Homer griechisch las, und Petrarca (1304—1374), der besonders den Cicero liebte, zwar kein Griechisch verstand, aber doch griechische Dichter sammelte. Die Städte Italiens beeiferten sich, Lehrer der altrömischen und altgriechischen Sprache anzustellen, welche die alten Schriften erklären mußten, und aus allen Ländern sammelten sich lernbegierige Schüler. Da ward Leontius Pilatus auf Petrarca's Betrieb 1350 zu Florenz als Professor der griechischen Sprache angestellt, nahm man den Michael Chrysoloras 1397 auf zehn Jahre gegen den jährlichen Gehalt von 100 Goldgulden in Florenz zum griechischen Lehrer, Johann von Ravenna zum lateinischen Lehrer. Theodor Gaza, Constantin Laskaris, Demetrius Chalkondylos folgten, Kardinal Bassarion förderte den Eifer, der so groß war, daß Guarino vor Schreck weißes Haar erhielt, als ihm bei einem Schiffbruch eine Kiste mit Handschriften verloren ging. Große Anstrenguugen kostete es, den Haß gegen die antiken Gedichte zu besiegen, doch gab in Deutschland manches Kloster alte vergessene Schriften heraus, weil es eben Poesien enthielt. Jede bedeutende Stadt besaß ihre Sprachlehrer, und wer Griechisch oder Lateinisch gelernt hatte, war überall willkommen. Diese Philologen nannte man damals Poeten, später Humanisten. Bald mehrten sich die Bücher in den italienischen Bibliotheken; Aurispa brachte den Mediceern von einer Reise 238 Handschriften, Niccoli schenkte 400, Cosmus baute für 76,000 Ducaten ein Bibliothekssgebäude, Laskaris holte von den Klöstern des Berges Athos 200 Handschriften, und als Konstantinopel in die Hände der Türken fiel, wanderten Gelehrte und Tausende

7*

von Schriften nach Italien. Da wurden Manuscripte copirt und seit 1470 gedruckt, in Florenz 1472 der Virgil, in Mailand 1476 des Laskaris griechische Grammatik, in Venedig druckte Manutius im 16. Jahrhundert 2835 Bücher, wogegen das ganze übrige Italien nur 2000 lieferte. Gelehrte Gesellschaften machten sich die Pflege der neuen Studien, Verbreitung der Texte u. s. w. zur Aufgabe, so daß Italien die Pflanzschule des Geschmackes, der Kunst und Wissenschaft wurde.

Diese Philologen gefielen sich, die Geschmacklosigkeit des üblichen Lateins, die Inhaltslosigkeit der Scholastik, die Unbrauchbarkeit der Grammatiken u. s. w. heftig anzugreifen, so daß sie mit der Kirche und den alten Universitäten in heftige Streitigkeiten geriethen. Als spät auch in Deutschland Männer auftraten, die in Italien die alten Sprachen studirt hatten, fanden sie zwar gleichfalls bei den Geistlichen heftigen Widerstand, aber die hieronymischen Brüder, ein fleißiger mystischer Orden, hielten zu ihnen, und nach und nach kamen die Humanisten zu so großer Achtung, daß die höchsten Staatsämter ihnen übertragen wurden. An Universitäten und Stadtschulen tauchte hier und da ein Poet auf, welcher irgend einen Alten dictirte und erklärte. Dies gefiel meistentheils so sehr, daß sich das Studium der Alten sehr langsam, aber sicher fortschreitend ausbreitete. Die ersten Deutschen, welche Griechisch lernten und lehrten, waren Peuerbach († 1461 zu Wien) und sein Schüler Joh. Müller (Regiomontanus oder Küngsberg, † 1476 zu Rom), welche außerdem die Mathematik förderten, die erste wissenschaftliche Astronomie schrieben, und Kalender mit astrologischen Wahrsagereien und Mond- und Sonnenfinsternissen für 36 Ducaten machten. Noch nachhaltiger wirkten Rud. Agricola († 1485 in Heidelberg), R. Erasmus aus Rotterdam (1467—1530), Joh. Reuchlin (1445—1521), Konrad Celtes († 1508 als der erste gekrönte lateinische Dichter unter den Deutschen), so wie die mächtigen Schützer der Humanisten, die Kämmerer Joh. von Dahlberg, Theodor von Pleininger, der nürnberger Patrizier Willebald Pirkhaimer, Kardinal Lang, welche gelehrte Gesellschaften bildeten, von

denen die rheinische Gesellschaft die erste war. Diese Männer wirkten durch Umgang, schriftlichen Verkehr und Unterricht, und hatten unter sich manchen tüchtigen Schulmann; zugleich führten sie ein unstätes Leben, wanderten von Stadt zu Stadt, von Land zu Land, und regten zum Studium der Alten an, oder bildeten sich selbst weiter aus. Ein geregeltes Schulleben haben nur Wenige geführt, so daß die Universität Heidelberg und die Schulen zu Deventer und Schlettstedt Hauptsitze der Poetenschulen wurden, bis die Philologie in Wittenberg in den Lehrcyclus aufgenommen und in den höheren Stadtschulen als Hauptlehrgegenstand eingeführt wurde. Leider trat damit eine Scheidung des Schulwesens ein, denn wenn die protestantischen Gymnasien die Alten zum Hauptbildungsmittel erhoben, so behielten die katholischen Schulen die Scholastik, die alten Lehrbücher und das schlechte Latein bei.

Die Namhaftesten dieser Philologen, oder Poeten, oder Juristen, oder Humanisten sind genannt. Von ihnen hat Agricola der klassischen Philologie Bahn gebrochen, Hegius als Schulmann treffliche Schüler in Hermann v. Busch, dem ersten Professor der Geschichte, Murmellius u. A. gebildet, Erasmus das schönste Latein geschrieben, das griechische Testament herausgegeben und auf Aneignung realer Kenntniß zur Erklärung der Alten gedrungen. Sein Schulbuch „Colloquia“ wurde aber verboten und verbrannt. Wimpfeling hat Erziehungsregeln und eine neue Methode der klassischen Studien aufgestellt, Reuchlin die erste hebräische Grammatik und Wörterbuch verfaßt, Lang in Münster ein Schule angelegt. Die Thätigkeit dieser Männer war im Ganzen darauf gerichtet, ein reines fließendes Latein schreiben und sprechen zu lehren, die alten Schulbücher zu verdrängen, um mit Geschmack und vielen Citaten einen Gegenstand besprechen zu können. Alle ihre Methoden und Anweisungen haben nur das Lateinschreiben und das lateinische Dichten zum Zweck. Sie benutzten die erfundene Buchdruckerkunst, die von den Universitäten nicht beachtet wurde, legten Druckereien in den Städten an, z. B. in Deventer, förderten das Studium der Realien (natürlich nur aus und nach den Alten), hatten aber lange und heftig zu kämpfen,

da die veralteten Schulbücher noch gar zu viel Freunde hatten und unter dem Schutze der geistlichen Fürsten standen. Erst 1525 war das doctrinale verdrängt, war Reuchlin's Wörterbuch (breviloquus) eingeführt, auf welches Fabri thesaurus folgte. Sollte ein alter Schriftsteller erklärt werden, von dem gewöhnlich nur der Lehrer einen Text hatte, so mußte zuvor Kapitel für Kapitel dictirt werden. Die gesammte Alterthumswissenschaft nannte man Poesie, welches Gelehrsamkeit bedeuten sollte, welche in den Stadtschulen Süddeutschlands und Hollands bald Aufnahme fand, von den Universitäten aber ausgeschlossen blieb, da diese in den Händen der Scholastiker waren, obschon unter diesen die Unwissenheit bereits so sehr überhand nahm, daß manche Professoren deutsch vortragen mußten, weil sie nicht lateinisch sprechen konnten. Das Griechische ward als Ketzerei verdammt, weil die Griechen für Ketzer galten; selbst das Neue Testament sollte nicht in der Ursprache gelesen werden, da es ein „Buch voll Steine und Ottern" sei, und der galt für einen schlechten Kopf, der einen klassischen Dichter oder Historiker las. Erst in Wittenberg machte man es jedem Theologen zur Pflicht, das Neue Testament im Urtexte zu lesen, denn 1518 kam Melanchthon als Professor des Griechischen nach Wittenberg, 1514 Crocus als Poet nach Leipzig. Seit 1520 hatte jede Universität ihren Professor der alten Sprachen, und um dieselbe Zeit findet man auch hier und da einen Professor des Hebräischen.

Bisher waren diese Neuerungen vereinzelt hier und da eingeführt, bald in einer Stadtschule, bald auf einer Universität; seit 1520 aber verbreiteten sich die neuen Studien sehr langsam über alle Stadtschulen, wodurch sie nach und nach zu dem wurden, was wir unter unseren Gymnasien verstehen. Doch blieb in Norddeutschland bis 1520 die Philologie unbekannt, ja in Brandenburg erhielten sich die alten Schulen mit ihren dreißigjährigen Bacchanten und kümmerlichem Latein bis etwa 1550, wogegen das Griechische, welches seit 1515 Universitätsstudium war, sich in den reichen Stadtschulen Süddeutschlands sehr bald als Privatlection in den Studienkreis

eindrängte. Die neue Schule mit ihrem heidnischen Wissen fing an, sich immer mehr von der Kirche zu trennen, denn die Lehrer wurden nun besoldet, entsagten den Kirchenämtern und verheiratheten sich, da sie auch in dem äußeren Leben nichts mit den Geistlichen gemein haben wollten. Der Gehalt betrug in Nördlingen 96 Gulden; in Frankfurt stieg er von 96 Gulden bald auf 200 Gulden, wobei man bedenken muß, daß das Geld damals mehr Werth hatte als jetzt, obschon ich den ohngefähren heutigen Werth angegeben habe. Es kostete eine Elle Leinwand 2½ Sgr., ein Pfund Kalbfleisch 9 Pf., ein Pfund Rindfleisch 15 Pf., ein Kleid 3 Gulden. Dazu hatte der Lehrer Amtswohnung und erhielt von den Kindern Holzgeld. Kleinere Städte gaben keinen fixen Gehalt, so daß man schon damals die wohlbegründeten Klagen über kärgliche Besoldung hörte. Man darf sich daher von den damaligen Schulen keine zu große Vorstellung machen; sie hatten wohl ein neues Princip, einen neuen Lehrstoff, der eine neue Methode verlangte, aufgenommen, aber sie standen eben nur beim Anfange und behielten im Ganzen noch das Aeußere der alten Schulen.

Die Schulen waren große finstere Gebäude mit kleinen Zellen als Wohnungen für Lehrer und Schüler, denen schwarze Gewänder, dunkle Mäntel und Kutten als Tracht vorgeschrieben waren, von denen sich aber die Bürgersöhne süddeutscher Städte befreiten, die in neustem Modeschnitt zur Schule gingen, also mit Degen, spitzen Schnabelschuhen, kurzen Röcken, kleinen Käppchen oder schmalen Hüten und gekräuseltem Haar. Auch die Lehrer verweltlichten hier, entsagten dem eingezogenen Leben und machten es bei der Anstellung zur Bedingung, daß sie im Wirthshause „zechen“ dürften; wogegen sie in Brandenburg und Hannover als Hochzeitbitter, Platzmeister und sonstige Gehülfen bei Familienfesten gegen Freitisch dienten, obschon gerade in Norddeutschland strenge Sittlichkeit, Vermeidung der Tanz- und Weinhäuser gesetzlich geboten war.

Finster und unfreundlich wie das Gebäude waren Zucht und Unterricht. „Im Sommer ward früh um 5 Uhr, im

Winter um 6 Uhr zur Klasse geläutet, in welcher der Unterricht mit Gebet begann und schloß. Vormittags waren wegen der Messe und des Hochamts, bei denen die Schule zugegen sein mußte, zwei Lehrstunden, des Nachmittags vier; die eine Klasse las, die andre schrieb, die dritte lernte die Kalenderverse, Paradigmen, Regeln, skandirte, eine andere Klasse exponirte den Terenz, Boethius, die der Lehrer gemeiniglich nach den subtilsten Regeln seiner Grammatik auslegte. Gleich nach Tische war Musikstunde, und in Prima wurde alle 8 bis 21 Tage öffentlich disputirt, dabei mußte alles Gesagte, Gelesene und Gehörte wörtlich auswendig gelernt werden, und in allen Klassen gab es harte körperliche Strafen, aber keine lobende Anerkennung. Hatten sich Ostern und Michaelis Bacchanten mit ihren Schützen zur Aufnahme eingefunden, so stellten sie sich dem Rector vor, der ihren deutschen Namen in einen lateinischen oder griechischen umwandelte (Melanchthon — Schwarzerde; Oekolampadius — Hausschein; Capnio — Reuchlin). Der Schüler trieb sich als Schütz und Bacchant 20 Jahre auf den Schulen umher, lernte lateinisch disputiren, lateinische Verse machen, Figuralmusik, einige scholastische Floskeln, nebenbei einige juristische und medicinische Notizen — und war Gelehrter. Andre gingen gar nicht auf die Schule, sondern sogleich zur Universität, Melanchthon z. B. im 13. Jahre, Chyträus im 9. Jahre, Viele im 14. Jahre." Der Adel, welcher früher sich wissenschaftliche Bildung anzueignen pflegte und als Minnesänger wie Heldensänger so Großes leistete, verachtete die Wissenschaft, ließ seine Kinder vom Hauskaplan nothdürftig in den Elementen der Religion unterrichten, und bildete sie dann für Waffendienst, Jagd und weltliches Leben aus, ja die reichen Patrizier in den Städten fingen an, dem Adel hierin nachzuahmen, so daß Pirkhaimer z. B. nur ungern die Rechte studirte, und die Fürsten nur ausnahmsweise Lateinisch verstanden, obschon dies die Geschäfts-, Diplomaten- und Kirchensprache war. Eine Ausnahme machten nur Kaiser Max I., einige brandenburgische und sächsische Kurfürsten. Die Mädchen erhielten in Nonnenklöstern einen dürftigen Religionsunterricht,

indem sie einige Gebete und Chorgesänge lernten, und in weiblichen Arbeiten unterwiesen wurden. Doch errichteten einige Städte, z. B. Nürnberg und Lübeck, bereits besondre Mädchenschulen, in denen Latein, Musik, Rechnen und Schreiben gelehrt wurde.

Viertes Kapitel.

Die Methodiker des formalen Unterrichts.

Nach und nach war eine christliche Wissenschaft entstanden, waren Schulen aller Art gegründet, Lehrstoffe und Lehrbücher geschaffen; aber es fehlte bei diesem Schaffen Ordnung, bei dem Unterricht Methode und pädagogisches Bewußtsein. Denn wirkliche Schulmänner waren eine Seltenheit, und die ganze Zeit mit ihren Schöpfungen versank in geistloses Formelwesen. Man wollte lediglich nur zum Christenthum und zu christlicher Wissenschaft vorbilden, und bediente sich doch als Mittel der heidnischen Schriftsteller; einen Unterschied zwischen Universität und höherer Stadtschule gab es in Betreff der Lehrgegenstände und Schüler kaum; aus der Inhaltslosigkeit der Scholastik gerieth man in die Gedankenlosigkeit des schönen lateinischen Stils; alle positiven realen Kenntnisse waren vom Unterricht ausgeschlossen, und Erasmus ruft, wie der Prediger in der Wüste, daß man reale Kenntnisse besitzen müsse, wenn man die Alten richtig und eingehend erklären wolle. Selbst die Kirchenreformen durch Luther und Zwingli haben für das Schulwesen keineswegs die Bedeutung gehabt, die man erwarten durfte. Denn Luther ließ das Schulwesen seinem Inhalte nach ganz beim Alten, ja er trieb, wie seine gleichstrebenden Genossen, die Einseitigkeit und Verkehrtheit des Lateinsprechens auf die Spitze, wie wir dies sogleich sehen werden.

Dennoch macht sich seit der Kirchenverbesserung ein Fortschritt im Schulwesen bemerkbar, welcher den Uebergang zu einer neuen Zeit andeutet. Wie das Alterthum mit seinen

Schulen und Gelehrten den Uebergang zum lernbegierigen Christenthum bildet, so bezeichnen die Versuche, Schulen, Lehrstoff und Methode zu organisiren, das Streben, das Schulwesen methodisch zu behandeln. Nachdem im Alterthum ein großartiges Erziehungssystem sich entwickelt hatte, nachdem im Mittelalter bis gegen Ende des dreißigjähriges Krieges eine reiche Mannichfaltigkeit von Schulen und Schulstoffen geschaffen war: kam es nun darauf an, diese Schulen für sich und in der Gesammtheit zu einem Ganzen zu ordnen, die Lehrstoffe und Lehrweisen nach pädagogischen Principien zu prüfen, kurz, die Pädagogik zur Wissenschaft, das Lehren zur Kunst zu machen. Den Uebergang zu dieser Hauptperiode der Pädagogik bilden die Männer von 1500—1650 etwa in runden Zahlen. Es treten dabei in den obrigkeitlichen Schulordnungen und Programmen drei Punkte als charakteristische Eigenthümlichkeiten hervor. Denn einestheils wird die Schule Staatssache, öffentliche Angelegenheit, weshalb auch die Lehrer besoldet werden, anderntheils sind in den deutschen Schulen die Anfänge der Bürger- und Volksschulen gegeben, und endlich zeigt sich in den Lectionsplänen Plan und methodische Behandlung des Lehrstoffes, indem die Mittel dem Zwecke entsprechend gewählt sind.

Obschon man am Ende des 15. Jahrhunderts nicht nur die Klassiker las, sondern auch anfing, sie zu übersetzen; obschon einzelne Männer durch Herausgabe der alten Schriftsteller oder durch literarische Hülfsmittel oder bei ihrem unsteten Wanderleben durch ihre persönliche Einwirkung das neue Studium zu verbreiten suchten, so nahm doch nicht nur die Roheit unter den Studenten, sondern auch die Unwissenheit unter den sogenannteu Gelehrten zu, weil die Lehrmethode ein langweiliges Auswendiglernen und der Unterricht dabei gedankenleer war. Man übersetzte die Bibel aus dem Lateinischen ins Deutsche, weil „kein Doctor das Vaterunser, die zehn Gebote und den Glauben recht wußte oder verstand, und viele Geistliche über Stellen aus scholastischen Philosophen predigten oder von der Kanzel herab über die Mythologie belehrten." Da begann Luther, dessen Biographie wir als allge-

mein bekannt voraussetzen, auf eine Verbesserung des gesammten Unterrichtswesens mit seiner eindringlichen Energie hinzuarbeiten. Zunächst war er freilich machtlos, aber er vertraute auf die Redlichkeit seines Willens, und erließ daher 1524 seine Abhandlung: „An die Bürgermeister und Rathsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen.“ Denn in seiner ahnungsvollen Weise war es ihm zur Ueberzeugung geworden, daß der Unterricht nicht Privatsache sei, sondern Angelegenheit des Volks und Staats, und daß der Einzelne könne gezwungen werden, seine Kinder zur Schule zu schicken und zu den Kosten der Schule beizutragen. Mit großer Wärme und Herzlichkeit schildert er den Segen guter Schulen für öffentliche Wohlfahrt und Sittlichkeit, beschwört die Gemeindevorsteher „um Gottes und der Kinder willen,“ denn „wenn die Sprachen untergehen, nimmt auch der Glaube und das Evangelium ab.“ Dabei spricht er sich stark gegen die üblichen Schulbücher aus und empfiehlt mit großer Beredtsamkeit die Sprachstudien. In den neuen Büchern „sollte die heilige Schrift auf Lateinisch, Griechisch, Hebräisch und Deutsch stehen, darnach die besten Ausleger in den drei fremden Sprachen, die Poeten und Oratores, nicht angesehen, ob sie Heiden oder Christen sind, denn aus ihnen muß man grammaticam lernen, darnach solle man lesen die Bücher von den freien Künsten, der Rechte und Arznei, besonders aber die Chroniken und Historien, denn dieselben seien wundernütze, der Welt Lauf zu erkennen und zu regieren, ja auch Gottes Wunder und Werk zu sehen.“ Wenn er solche Studien empfehle, so thue er „das allein des ganzen deutschen Landes Heiles und Glücks wegen,“ damit man die Deutschen nicht mehr Bestien heiße.

Aus diesen Stellen spricht nicht nur ein hochherziger Patriotismus und ein lebendiges Nationalgefühl, sondern auch neben der Begeisterung für die Sprachstudien eine entschiedene Richtung nach dem Practischen hin, denn Luther empfiehlt die Kenntnisse, welche nützen. Ganz leise regt sich also schon in dem eifrigen Humanisten der Realismus und das Nützlichkeitsprincip gegenüber der zweck- und nutzlosen Scholastik.

Indeß hat auch hier Luther nur ein neues Princip des Unterrichts berührt, ohne an dessen practische Durchführung zu denken, er ist vielmehr so voll Begeisterung für das Sprechenlernen der fremden Sprachen, daß er dem Religionsunterrichte nur zwei halbe Wochentage einräumt und den Katechismus als Uebersetzungsbuch benutzt, indem die Schüler ihn in drei Sprachen auswendig lernen müssen, wogegen er, der patriotische Mann, den Gebrauch der deutschen Sprache in seinen höheren Schulen streng verbietet. Luther dringt auf das Studium der Bibel im Urtext, aber weniger, um in das tiefere Verständniß derselben einzudringen, sondern um drei Sprachen, Vocabeln und Phrasen dabei zu lernen, denn er wollte nicht nur die lateinische Predigt beibehalten, sondern sogar „in vier Sprachen Messe halten, singen und lesen um der Jugend willen," und eben so die drei Vesperpsalmen lateinisch singen lassen „um der Schüler willen, daß sie des Lateinischen gewohnt werden."

Bei dem Enthusiasmus, welchen die alten Klassiker in ihrer Formschönheit gegenüber den geschmacklosen Scholastikern hervorriefen, und bei der allgemeinen Verbreitung des Lateinischen läßt es sich erklären, daß der ungestüme Reformator noch ganz von den Vorurtheilen seiner Zeit befangen ist. Daher ist seine kursächsische Schulordnung (Kirchen- u. Schulvisitation genannt), die er 1528 auf Befehl seines Landesherrn verfaßte, nicht frei von Einseitigkeit, verdient aber doch als erster Versuch der Organisation des Unterrichtes volle Beachtung. Die Prediger sollen die Leute ermahnen, die Kinder zur Schule zu schicken und sich der Schulen anzunehmen, denn nächst dem Predigtamte gäbe es keinen edleren, schöneren Beruf, ja jeder Prediger solle zuvor etliche Jahre Lehrer gewesen sein, um sich auf sein Amt zweckmäßig vorzubereiten. Die Schuljugend selbst theilt er in drei Klassen oder Haufen, von denen er jedem sein Pensum giebt.

„Der erste Haufe, oder die unterste Klasse, sind die Kinder, die lesen lernen, und zwar aus der Kinder Handbüchlein (Fibel), darinnen das ABC, Vater Unser, Glaube und andere Gebote stehen. So sie dies können, soll man ihnen den

Donat und Cato zusammen vorgeben: den Donat zu lesen, den Cato zu exponiren, also daß der Schulmeister einen Vers oder zweie exponire, welche die Kinder darnach zu einer anderen Stunde aufsagen, daß sie dadurch einen Haufen lateinischer Worte lernen, und einen Vorrath schaffen zu reden. Darinnen sollen sie geübt werden so lange, bis sie wohl lesen können. Daneben soll man sie lernen schreiben und treiben, daß sie täglich ihre Schrift dem Schulmeister zeigen. Damit sie auch viel lateinischer Worte lernen, soll man ihnen täglich am Abende etliche Wörter zu lernen vorgeben; auch sollen sie zu der Musica gehalten werden und mit Anderen singen."

„Der andre Haufen sind die Kinder, so lesen können und sollen die Grammatica lernen. Die erste Stunde nach Mittage täglich sollen die Kinder alle in der Musica geübt werden, darnach legt man ihnen die fabulas Aesopi aus, nach der Vesper paedologiam Mosellani, und wenn diese gelernt sind, Passendes aus den colloquiis Erasmi. Dieses mag man auf den anderen Abend repetiren. Abends, wenn die Kinder nach Hause gehen, soll man ihnen eine Sentenz aus einem Poeten vorschreiben, die sie Morgens wieder aufsagen, wo sie den Aesopum wieder exponiren, dabei gelegentlich etliche nomina und verba decliniren, Regel und Ursache dazu angeben, den Satz construiren. Ist der Aesopus exponirt und gelernt, so macht man es eben so mit dem Terentius, den reinen fabulas Plauti u. s. w., doch soll man die Kinder nicht mit Arbeit überladen. Die Stunde vor Mittag lehre man grammaticam, und zwar zuerst Etymologiam, darnach Syntaxim und hierauf Prosodiam. Alle Regeln sollen die Kinder wohl auswendig lernen und fleißig repetiren. So soll man es alle Tage treiben, des Sonnabends oder Mittwochs aber die Kinder in der Religion unterweisen, d. h. wöchentlich zwei Stunden. Es sollen dabei von jedem Einzelnen Vater Unser, Glaube und zehn Gebote aufgesagt werden. Darnach soll der Schulmeister diese Stücke einfältig und rein auslegen, daneben etliche passende Psalmen auswendig lernen lassen, den Matthaeum grammatice exponiren, zwo Episteln Pauli an Timo-

theum, oder eine Epistel St. Johannis oder die Sprüche Salomonis."

„Wenn nun die Kinder in der Grammatik wohl geübt sind, mag man die Geschicktesten auswählen und daraus den dritten Haufen machen. Die Stunde nach Mittage sollen sie mit den Anderen in der Musica geübt werden, darnach soll man den Virgilium exponiren, hiernach Ovidii Metamorphosin, Abends Officia Ciceronis oder Epistolas Ciceronis familiares. Morgens soll Virgilius repetirt werden und man soll zur Uebung der grammaticae constructiones fordern, decliniren und die figuras sermonis zeigen. Die Stunde vor Mittag soll man bei der Grammatica bleiben, dann metricam vorlegen, damit sie Verse machen lernen, dadurch reich an Worten und geschickt zu vielen Dingen werden. Wenn sie in der Grammatica genug geübt sind, soll man dieselbe Stunde zu der Dialectica und Rhetorica gebrauchen, alle Wochen einmal Schrift als Episteln oder Verse fordern. Es sollen auch die Knaben angehalten werden, daß sie Lateinisch reden, und der Schulmeister soll zu ihnen nichts denn Lateinisch reden."

Man sieht hieraus, daß Luther nach damaliger Weise nur Fertigkeit im Lateinischreden erzielt, daß daher Vocabeln, Regeln und Phrasen gelernt werden und der ganze Unterricht ein Aufgeben zum Lernen und ein Ueberhören des Gelernten ist. Die Methode ist daher eine sehr einfache: Vorsagen, das Nothwendigste zur Erklärung hinzufügen und dann auswendig lernen lassen. Schreiben und Lesen sind nur aufgenommen als Bedingungen des Sprechens und der Fertigkeit im lateinischen Ausdruck, und die Musik wird des Kirchengesangs wegen gepflegt. Die Schule steht also in ihrem inneren Wesen der Kirche fern, sie beschäftigt sich mit dem Latein und den Klassikern und benutzt den Religionsunterricht auch nur als Sprachübung, denn selbst sein Katechismus, der in Frage und Antwort abgefaßt war, und deren verschiedene vor und nach Luther erschienen, wurde von ihm sehr bald lateinisch umgeschrieben, mußte in den Oberklassen ins Griechische und Hebräische übersetzt, zu grammatischen Uebungen benutzt und also in vier Sprachen gelernt werden.

Ebenso war es mit den Gebeten, die als Sprachübungen dienten. Da es nun mit dem Lernen sehr streng genommen und der Stock fleißig gebraucht wurde, so war der Katechismus für die Jugend ein seufzerreiches Stück Arbeit. Zugleich ist erklärlich, daß auf den protestantischen Gymnasien die Roheit, Unreinlichkeit und Unwissenschaftlichkeit früherer Zeiten sich sogar steigerte, denn solcher Unterricht konnte keine sittlichen Gefühle wecken, konnte nicht veredelnd auf das Gemüth und erziehlich wirken, sonderen ließ den innern Menschen ganz leer. Man lernte nur Phraseologie, aber keine Gedanken, weckte keine edlen Empfindungen, blieb dem Leben und der Welt fremd gegenüber stehen. Selbst die heilige Schrift benutzte Trotzendorf nur zu grammatischen Uebungen, nicht zur Weckung religiösen Gefühls. Die Bibel wurde nicht in der Klasse gelesen, sondern ihre Lectüre dem Privatfleiße zugewiesen. Dagegen ließ man viel Sprüche auswendig lernen, die Trotzendorf in einem rosarium in 4 Sprachen sammelte, und Neander's Religionsunterricht bestand nur im Auswendiglernen von Bibelsprüchen. Dabei mußte die Jugend Leichen mit Gesang zu Grabe geleiten, durfte keinen Gottesdienst versäumen und sich den ganzen Sonntag mit dem Lesen der Bibel, Gebeten und frommen Uebungen beschäftigen, mußte vor dem Altare Episteln und Evangelium ablesen, wurde dabei sogar vor der heiligen Stätte „jämmerlich geschlagen.“ Allen Lehrgegenständen suchte man eine religiöse Beziehung zu geben, indem man erbauliche Betrachtungen oder dogmatische Beziehungen einflocht. Manche knüpften an die Grammatik die Sittenlehre, fanden bei den Operationen des Rechnens religiöse Beziehungen, benutzten die in der heil. Schrift vorkommenden Zahlen zu Exempeln, z. B. wenn 5000 Mann mit 200 Broden gespeist wurden, wie viel bekam Jeder? Wenn in jeder der 6 Kannen auf der Hochzeit zu Kana 3 Maaß Wein waren, wie viel Wein war da vorhanden? — Die Zucht war hart, unfreundlich, liebte Schlagen und Strafen, und wer Deutsch sprach, wurde hart gestraft. Einzelne Schüler waren beauftragt, beim Spielen ihre Kameraden zum Deutschsprechen zu verlocken, um sie hernach zur Bestrafung

anzuzeigen. Uebrigens wies Luther die Erziehung ganz den Eltern zu, denen er lehrreiche Winke und Anweisungen gab, welche in ihrer ernsten Wärme gewiß tief in die Herzen eingedrungen sind. Aber sehr charakteristisch ist es, daß er den Unterricht zur Staats- und die Erziehung zur Privatsache macht, obschon doch nur sehr wenig Eltern zur Erziehung ihrer Kinder Lust oder Fähigkeit haben.

Luther führte also in die Schulen die Klassiker ein, die Realien überließ er dem Privatfleiße, denn Physik, Mathematik, Rechnen, Deutsch, Geographie und Geschichte fehlen in seinem Lectionsplane. Dagegen stellte er fest, daß die Schule eine Tochter der Kirche sei, daß die Lehrer von den Gemeinden müßten besoldet werden, indem man ihnen gewisse Zehnten und Abgaben an die Kirche überwies, und Melanchthon erst führte in den größeren Stadtschulen Geschichte und Geographie ein neben den drei alten Sprachen, der Mathematik und Philosophie, die auch seit Luther's Reformvorschlägen (1520) auf Universitäten gelehrt wurden.

Die Aufsicht über die Schulen übernahm der Landesherr oder der Magistrat, welche sie durch das Scholarchat besorgen ließen. Die erste Klasse unterrichtete der Rector oder Oberschulmeister oder Schulmeister, die zweite Klasse der Hypodidascalus oder Supremus, Conrector, Collaborator, die dritte der Cantor. Das Bacchantenwesen hörte auf, dagegen erhielten die Currendschüler oder Singechöre Beneficien oder Freitische. Ein Rector hatte meist 20—30 Gulden Gehalt, berühmte Lehrer 100—200 Gulden, Melanchthon als Professor 100—300 Gulden; in Schulen umgewandelte Klöster errichteten Freistellen und gaben an Studenten Stipendien; dagegen unterrichteten in den Dorfschulen (seit 1528) meist Handwerker, die Deutsch lesen und schreiben und den Katechismus verstehen konnten. Doch machte man gern den Prediger zum Lehrer, damit die Kinder Lateinisch lernten, und in Würtemberg schaffte man in den kleinen Städten die deutschen Schulen ab, um nur lateinische zu haben, doch führte man deutsche Dorfschulen ein.

Melanchthon (Schwarzerde 1497—1560) aus Bretten bei

Heidelberg, wo sein Vater Waffenschmied war, kam als 12jähriger Knabe auf die Universität Heidelberg, an welcher zu dieser Zeit die namhaftesten Humanisten gelehrt hatten, ward in 2 Jahren Baccalaureus, gab nach 2 Jahren schon einige lateinische Dichter heraus, in 2 Jahren seine griechische Grammatik, ward das Jahr darauf Professor und kam 1518 als Professor nach Wittenberg, wo er oft 2000 Zuhörer in seinem Auditorium hatte. Er hat den meisten großen Städten Süddeutschlands Rectoren verschafft und durch seine Grammatik als Vorbild bis herab auf die vielgebrauchte Schulze'sche gewirkt, nicht minder aber durch seine Schüler, von denen Valentin Friedland Trotzendorf nächst Sturm der bedeutendste Schulmann seiner Zeit wurde.

Trotzendorf war der Sohn eines Bauern aus Trotzendorf bei Görlitz, dem er 1490 geboren wurde. Auf Ermahnung seiner Mutter widmete er sich dem Lehrerberuf und besuchte die Schule in Görlitz; dann studirte er, da seine Eltern 1513 an der Pest starben, in Leipzig, ward in Görlitz Lehrer 1515, ging aber nach Wittenberg, um Luther zu hören, lernte bei einem Juden Hebräisch, half wiederholt in Goldberg unterrichten, bis er endlich von 1531—1567 das Rectorat führte und die Schule zu einer der besuchtesten ihrer Zeit machte. Er war der erste Rector, der nach pädagogischen Principien unterrichtete und die Erziehung mit dem Unterrichte verband, denn er wollte seine Schüler frühzeitig an die Achtung vor der Obrigkeit gewöhnen und sie im strengen republicanischen Geiste Roms erziehen. Er schuf aus den Schülern selbst Aufsichtsbehörden, so daß er in den Gewählten Ehr- und Selbstgefühl weckte, wogegen die Uebrigen sich dem Ausspruche dieser Schulobrigkeit leichter fügten, da sie ja von ihnen gewählt war. Strenge Schulgesetze sollten frommen Sinn, christliches Leben und Sittsamkeit fördern.

Trotzendorf machte das Ehrgefühl zum Princip seiner Erziehung, durch welches Pflichttreue, Gemeinsinn und bereitwilliges Fügen und Hineinleben in die bestehende Ordnung bezweckt wurde. Er theilte seine Schüler in 6 Klassen, jede Klasse in Tribus und ernannte zu jedem Amte einen Schüler:

Oeconomus, Ephori, Quaestores u. s. w., doch er selbst war Dictator perpetuus. Die Oeconomi mußten für Ordnung im Hause sorgen, damit Kleider und Stuben reinlich und die vorgeschriebene Hausordnung richtig innegehalten werde. Bei Tische führten die Ephori die Aufsicht, und die Quästoren der Tribus, die allesammt unter dem Oberquästor standen, hatten den Besuch des Unterrichts zu überwachen, die Faulen anzuzeigen, Themata zum Sprechen zu geben und hielten beim Abtreten vom Amte lateinische Reden. Neben ihnen bestand noch ein Schulsenat aus einem Consul, zwölf Senatoren und zwei Censoren, welcher die Befolgung der Gesetze und die Bestrafung der Schuldigen zur Pflicht hatte und von den Tribus gleichfalls gewählt wurde. Der Angeklagte mußte sich vor diesem feierlich zu Gericht sitzenden Senat gegen den Ankläger vertheidigen, wozu er acht Tage Zeit erhielt. Nach gehörter Rede und Gegenrede sammelte der Consul die Stimmen und der würdevolle Dictator führte das Urtheil aus. Die üblichen Strafen waren Ruthe, Esel tragen, Carcer und Relegation. Geldstrafe war abgeschafft. Das Experiment Trotzendorf's, die Schuljugend durch ein lebendig erhaltenes Ehr- und Pflichtgefühl sich selbst regieren zu lassen, ist ein sehr gewagtes, welches eine übermächtige Persönlichkeit des Dictators verlangt, dennoch aber ein mißliches Ding bleibt. Wie parteiisch es mag hergegangen sein, kann man daraus ahnen, daß die Angeklagten, die ein schönes Latein sprachen, pflegten freigesprochen zu werden. Trotzendorf's Erziehungsmethode ist der erste Versuch, zu der Lectüre der Alten auch deren Geist und Gesinnung einzuführen. Consul und Senator zu werden, war eine große Ehre, abgesetzt zu werden, große Schande. Außerdem hielten die Schüler an bestimmten Tagen Lobreden auf einander als gegenseitige Aufmunterung. Der beste Schüler wurde als olympischer Sieger gekrönt und gepriesen.

In Betreff des Unterrichts blieb Trotzendorf bei der überall eingeführten Methode, durch Regeln, Lesen und Memoriren die Schüler zum Versemachen, Lateinischreden und Lateinischschreiben zu bringen. Jede Woche wurden 2 Exercitien ab-

gegeben, eins in Prosa und eins in Versen; deutsch zu sprechen, war streng verboten, denn dies war eine Schande, versetzte unter die Ungelehrten. Ein Lobgedicht rühmt es Trotzendorf nach, daß es in Görlitz „für eine Schande galt, deutsch zu sprechen, dagegen Knechte und Mägde lateinisch sprachen.“ Dialektik und Rhetorik lehrte er an Cicero's und Livius' Reden und verlangte hierbei wie bei der Auswahl der Phrasen angestrengtes Nachdenken. Musik und Arithmetik wurden mäßig gelehrt. Merkwürdig ist seine körperliche Erziehung; denn Leibesübungen duldete er nur, sah dem Ringen und Laufen tadelnd und lobend zu, aber Baden im kalten Wasser, Schneeballen und auf's Eis gehen waren streng verboten. Als er zur Zeit der Pest, die nach der großen Hungersnoth in Goldberg ausbrach, in der Kirche seine Schule hielt, so stieg er mit seinen Schülern auf's hohe Chor hinauf, weil er meinte, dort wäre die Luft reiner. Im folgenden Jahre brannte Goldberg ab, weshalb Trotzendorf mit seinen Schülern nach Liegnitz wanderte. -- Ehe er nach Goldberg zurückkehren konnte, überraschte ihn der Tod, denn es traf ihn der Schlag, als er den 4. Vers des 23. Psalmen erklärte. — Er sank zurück, blickte gen Himmel und sprach: ego vero, auditores, nunc avocor in aliam scholam, lag noch fünf Tage sprachlos und starb am 25. April 1556. Das Denkmal, welches ihm in der Kirche errichtet worden war, ließen später die Jesuiten zerstören. Außer einigen lateinischen Katechismen und Gebetbüchern hinterließ er nichts. Zu damaliger Zeit war es Sitte, daß die Lehrer dictirten und vortrugen, sehr selten oder gar nicht frugen; Trotzendorf dagegen examinirte und katechisirte fortwährend und wußte seine Lehren deutlich und anschaulich zu machen. Nur die Erwachsenen machten Exercitien. Die Regeln waren kurz, die Beispiele dazu gut gewählt, die Uebung lange und anhaltend.

Eine blühende Schule bestand unter Trotzendorf's Schüler Theodor zu Sorau, wo außer der Theologie, den Sprachen und der Mathematik sogar Geschichte und Geographie gelehrt wurde; eine andere unter Neander (Neumann, 1529—1595), dem Schüler Theodor's, zu Ilefeld im Harz. Dieser verfaßte

43 Schriften, von denen 39 gedruckt sind; unter ihnen befindet sich ein Compendium der Geschichte, welches auf 40 Seiten die merkwürdigen Begebenheiten von Adam bis 1575 enthält, ein weitläufiges Lehrbuch der Geographie und ein Auszug daraus.

Der bedeutendste Methodiker der damaligen Zeit war Johannes Sturm, geb. 1507 zu Schleiden in der Eifel. Er besuchte die Schulen zu Lüttich und Löwen, wo er eine Druckerei einrichtete und den Homer nebst anderen griechischen Klassikern herausgab. In Paris hielt er mit großem Beifall Vorlesungen, und von 1538—1583 war er Rector der von ihm organisirten Akademie zu Straßburg, bis man ihn wegen seiner lutherischen Ansichten absetzte, worauf der lebensmüde, erblindete Greis 1589 sanft verschied. Was Trotzendorf für die Erziehung that, das schaffte Sturm für die Unterrichtsmethode, indem er sich einen bestimmten Zweck setzte und darnach seine Mittel und Wege auswählte. „Die Aufgabe der Schulbildung," behauptete er, „sei eine dreifache; denn sie solle sorgen für Frömmigkeit, Kenntnisse und Kunst der Rede: in Summa, sie solle eine weise und beredte Frömmigkeit erzeugen." Bei seiner Methode ist es ihm jedoch um die methodische Anleitung zu Stilübungen und zum fertigen Lateinsprechen zu thun, denn er schließt alle Realien aus und will nur durch Auswendiglernen, Nachahmen und Anwenden des Gelesenen Fertigkeit in der Phraseologie erzielen. Vom 7. bis 16. Jahre soll schulmäßiger Unterricht, von da ab bis zum 21. Jahre sollen Vorlesungen die Lehrform sein. Den neunjährigen Gymnasialcursus theilte Sturm so ein, daß in den ersten sieben Jahren die Schüler klare, ächt lateinische Rede, in den letzten zwei Jahren Zierlichkeit lernen sollten, worauf sie auf der Akademie in fünf Jahren die Fertigkeit sich aneigneten, fertig und sachgemäß zu sprechen. Sturm's Lehrziel ist bis auf die neueste Zeit herab für viele Gymnasien in Geltung geblieben, denn in seinem Lehrplan ist der Zweck formeller Bildung klar ausgesprochen und in der Methode mit Schärfe und Consequenz durchgeführt. Freilich merkte er nicht, daß er dadurch dasselbe that, wie die Scholastik mit der Dialektik und Rhetorik verfuhr. Wie diese

nicht auf die Sache einging, sondern sich nur an die logische Form hielt, so wollte Sturm aus den Alten auch nur Phraseologie lernen lassen. Nicht Gedanken, Kenntnisse, Lebensanschauung, poetischen Sinn und Schönheitsgefühl, nicht Anregung zu eignen Gedanken erstrebte er, sondern die Schüler sollten sich nur in Redensarten ausdrücken, die aus irgend einem Klassiker genommen waren, mußten also immer in fremden Worten und Redensarten sprechen, so daß sie nicht zu eignen Gedanken kamen. Diese Methode mußte zu Geistlosigkeit, zu hohlem Phrasengeschwätz, zu Dünkel und zur Ertödtung des innern Menschen führen; sie verödete das Gemüth, blasirte und demoralisirte, denn im Grunde waren alle schönen Reden nur gestohlen und die Sprachfülle nur erheuchelter Schein.

Sturm hat für seine zehn Klassen folgenden Lectionsplan aufgestellt, der die Pensen und die Methode festsetzt. Beim Examen legt der erste Schüler der höheren Klasse dem ersten der nächst unteren gewisse Fragen vor. In der zehnten Klasse lernen die Kinder Gestalt und Aussprache der Buchstaben, das Lesen, Decliniren und Conjugiren; dabei wird der deutsche Katechismus auswendig gelernt. Die neunte Klasse wiederholt und befestigt das Gelernte, wie dies jede aufsteigende Klasse mit dem vorhergegangenen Pensum thun muß, fügt dann die unregelmäßigen Zeitwörter hinzu, und läßt recht viel Vocabeln zur Benennung häufig vorkommender Gegenstände lernen. Jeden Tag muß der Schüler eine bestimmte Anzahl lernen, die alle unter Einen Begriff fallen. Durch das Auf- und Hersagen der Anderen lernt der Knabe die Wörter leichter. Da der Knabe durch Uebung, Gebrauch, Hören und Lesen die Sprache lernen soll, so müssen sich die Schüler in der achten Klasse Wörterbücher anlegen, in die sie nach Rubriken die üblichsten Ausdrücke eintragen, wobei zugleich der Anfang der Phraseologie gemacht wird, indem sie nicht die einzelne Vocabel, sondern zugleich eine Redensart ins Wörterbuch einzeichnen. Außerdem lehrt der Lehrer die acht Redetheile, läßt die Declinationen und Conjugationen charakterisiren und mit Beispielen aus dem Gelernten belegen. Aus

Cicero's Briefen werden einige der grammatischen Interpretation wegen gelesen und nach den täglichen mündlichen Uebungen in den letzten Monaten schriftliche angefangen.

Die 7. Klasse fügt zu dem Gelernten die Syntax. Der Regeln werden wenig, der Beispiele viel gegeben, und bei der Lectüre wird die Syntax tüchtig eingeübt. In dieser Klasse müsse man multa lesen. In Betreff der lateinischen freien Aufsätze soll der Lehrer einhelfen, vormachen, an die Tafel schreiben und die Themata dem Gelernten entnehmen. Sonntags wird der deutsche Katechismus ins Lateinische übersetzt. In der 6. Klasse werden längere Briefe Cicero's ins Deutsche übersetzt, daneben aber auch lateinische Gedichte gelesen, übersetzt und erklärt; Sonnabends und Sonntags wird der Katechismus weiter übersetzt und mit dem Griechischen angefangen. Die 5. Klasse beschäftigt sich mit der Metrik, Prosodie, Poetik, Mythologie, mit Cicero's Cato und Lälius, Virgil's Eclogen, griechischen Vocabeln und dem lateinischen Realwörterbuch. In den letzten Monaten soll der Schüler das Versemachen anfangen, indem er dictirte aufgelöste Verse wieder in metrische Ordnung bringt. Reden werden aus dem Lateinischen ins Deutsche und dann ex tempore ins Lateinische zurück übersetzt, und in den beiden letzten Wochentagen die kleineren paulinischen Briefe erklärt.

Von der 4. Klasse ab soll der Schüler viel interpretiren, auswendig lernen, Cicero's Reden, Horaz' Episteln und Sermonen lesen, im Griechischen außer der Grammatik sich Vocabelreichthum aneignen und sich fleißig im Stil üben. Hierzu fügt die 3. Klasse die ornamenta rhetorum mit Beispielen, liest des Demosthenes Reden und dann den Homer; Sonntags werden die paulinischen Episteln gelesen und memorirt, Lateinisches in Griechisches übersetzt und umgekehrt, Gedichte gemacht, Briefe geschrieben und Textstellen in andrer Form bearbeitet. Die Schauspiele des Terenz und Plautus werden nicht blos gelesen, sondern aufgeführt, so daß in den vier oberen Klassen alle Dramen dieser beiden Dichter zur Aufführung kommen. In der 2. Klasse interpretiren die Schüler ihre Lateiner und Griechen selbst, geben den Unterschied zwischen

poetischem und prosaischem Sprachgebrauch an, tragen die schönsten Stellen in ihre Tagebücher ein, vergleichen Autoren beider Sprachen häufig mit einander, werden in der Dialektik und Rhetorik unterwiesen, deren Theorie sie aus Cicero lernen, üben sich täglich im Stil, schreiben Declamationen und tragen sie frei vor. Sonntags wird der Brief Pauli an die Römer gelernt und neben den lateinischen Komödien griechische Dramen gelesen. In der 1. Klasse endlich wird die Theorie der Dialektik und Rhetorik fortgesetzt, indem nun Aristoteles der Führer wird, worauf am Cicero und Demosthenes die Anwendung der Regeln nachzuweisen ist. Neben Virgil und Homer liest man Thucydides und Sallust, die schriftlich übersetzt werden, führt alle Wochen ein Schauspiel auf, schreibt kunstgemäß Verse und Prosa und führt den paulinischen Brief in rhetorischer Weise weiter aus.

Die Zucht war streng, der Lehrer alleiniger Richter, der ganz nach eignem Ermessen verfuhr. Sturm geht über die sächsische Schulordnung hinaus, welche die alten Sprachen des theologischen Studiums wegen einführte, denn er macht sie zum Selbstzweck, er will nur lateinische Stilisten, und selbst die Schriften der Apostel sind ihm nur Stoff zu stilistischen, rhetorischen und grammatischen Uebungen. Dabei ging er streng systematisch zu Werke. Erst Sprachstoff: Vocabeln und Paradigmen, unmittelbarer Gebrauch und dann erst Theorie, weil nun Beispiele in Fülle vorhanden waren und man an Bekanntes anknüpfen konnte. Er ging vom Bekannten zum Unbekannten, vom Gelernten zum Verständniß desselben in den unteren Klassen und umgekehrt in den Oberklassen. Durch das fleißige Repetiren, Analysiren und Interpretiren erzielte er Deutlichkeit der Auffassung, Fluß und Zusammenhang der Vorstellungen und durch die geordneten Schreibübungen, die vom Reproduciren des Gelernten zur freien Nachahmung und zur Nachbildung stufenweise übergingen, Sicherheit und Reinheit des Ausdrucks. Im Griechischen verlangte er kein Sprechen, sondern nur Schreiben und Versemachen. Um die Grammatik zu erleichtern, erfand er eine Nomenclatur, unterschied cursorische und statarische Lectüre. Vom 8. Jahre an mußte

jeder Schüler über sich und seine Leistungen ein lateinisches Tagebuch führen, daneben ein Methodenbuch, in welches die vorgetragenen Regeln nach der eingeführten Nomenclatur eingetragen wurden. Seine Akademie richtete er nach dem Muster der pariser Universität ein, gründete die Vorträge auf Quellenstudien und führte einen Professor der alten Geschichte ein. In Süddeutschland war die straßburger Schule Muster, so daß es damals eine sächsische und eine elsasser Schulordnung, eine lutherische und eine reformirte gab.

Bei diesen Neuerungen im Schulwesen blieben aber auch die Katholiken nicht zurück, denn sie hatten nicht nur ihren Katechismus, den sie in der Schule fleißig memoriren ließen, sondern errichteten auch poetische Gymnasien, auf denen die alten Sprachen mit großem Fleiße getrieben wurden, obschon hier die Scholastik und alte Disputirkunst überwiegend geübt wurde. Erst die Jesuiten gründeten ein Schulwesen, welches das bestorganisirte ihrer Zeit war und daher sehr bald einen wohlverdienten Ruf in der ganzen Welt erhielt. Es ist Sitte geworden, die Jesuiten als Menschen voll Bosheit, Hinterlist und Verrath zu schildern, obschon doch recht wohl bekannt sein muß, daß die ihnen vorgeworfenen Verbrechen historisch noch nicht erwiesen sind, und daß ihre Aufhebung im vorigen Jahrhundert ein Gewaltstreich der Politik französischer Minister war, welche sich mit den Besitzungen der Jesuiten bereichern wollten. Ihre Vertreibung aus den Ländern Südeuropa's war ein Akt roher Gewalt und habsüchtiger Plünderung. Wenn die Jesuiten für Ausbreitung einer Religion, die sie für die allein selig machende halten, angestrengt bemüht sind, so darf man dies an sich für nichts Unrechtes halten, ja man wird selbst ihre Verfolgungen anders Gesinnter, die ich keineswegs vertheidigen mag, milder beurtheilen, wenn man an die Hexenprozesse der Lutheraner, an die heftigen Verfolgungen zwischen Calvinisten und Lutheranern, an die erzwungenen Confessionswechsel ganzer Länder auf fürstlichen Befehl denkt, wenn man dem Satze: der Zweck heiligt das Mittel! den andern: cujus regio, ejus religio, Hennig Brabants Justizmord und Crell's Todesmartern gegenüberstellt. Doch dies

hat mit unserm Thema nichts zu thun, wohl aber ist es Pflicht der Gerechtigkeit, die Thorheit derjenigen zum Schweigen zu bringen, welche grade in dem Erziehungssystem der Jesuiten die raffinirteste Bosheit zum Verderben der Jugendgeister sehen. Diese Ankläger wissen nicht, daß die Jesuiten im Grunde gar kein neues System aufgestellt haben, sondern nur die Erziehungsmethode Trotzendorf's mit der Unterrichtsmethode Sturm's verbanden und zu einem Ganzen organisirten. Im Schulwesen bezeichnen sie einen neuen Wendepunkt, indem sie Erziehung und Unterricht zu Einem Ganzen vereinigen, also das antike Element mit dem christlichen verbinden. Darin stehen sie auf der Höhe ihrer Zeit, darum haben sie so Großes geleistet, welches auch der Protestant neidlos anerkennen muß, daß sie das Studium der Alten auch von der practischen Seite faßten und die Erziehung in ihre Lehranstalten als gleich wichtigen Theil aufnahmen. Sie sind die ersten Pädagogen, die mit psychologischem Takte verfahren, die nicht nach der Schablone bilden und erziehen, sondern individuell entwickeln, für das practische Leben erziehen und dadurch dem ganzen Schulwesen im bürgerlichen und staatlichen Leben eine bedeutsame, einflußreiche Stellung sichern.

Die Alten, welche in den früheren Jahrhunderten nur nebenbei benutzt wurden, erhoben sich nach 1500 Jahren zum Mittelpunkt des höheren Schulwesens, waren Selbstzweck. Noch hatte das Christenthum nicht solche Werke geschaffen, welche als Bildungsstoff für die Jugend paßten. So meinte man damals wenigstens und auch noch heute, trotz der Einseitigkeit der Alten, trotz ihrer unsauberen Göttergeschichten und unkeuschen Poeten. Ein Buch wie Ovid's Metamorphosen, deutsch geschrieben, würde man doch schwerlich einem Schüler als Lese- und Musterbuch in die Hand geben, eben so wenig einen so trocknen Erzähler wie Eutrop und Cornel; aber man will ja nur die Sprache, nicht einmal die Form.

Luther hatte Pensen, Klassen und Lehrmaterial geschaffen, Reuchlin, Melanchthon, Neander u. A. verfaßten Lehrbücher, Trotzendorf brachte das Princip des Ehrgefühls und der

Selbstregierung durch Ueberwachung durch gewählte Vorsteher in Anwendung und Sturm die Methode des Lateinischlernens durch stufenweise Reihenfolge vom Lernen zum Nachahmen und Nachmachen. Die Jesuiten bildeten das Ueberwachungssystem Trotzendorf's consequent und mit psychologischem Takte aus, und fügten zu dem Lateinschreiben Sturm's den Unterricht in den Realien. Sie sind nur die Consequenz jener Systeme, deren Richtigkeit Baco philosophisch zu beweisen suchte und damit diese Periode abschließt, indem mit ihm die Periode der wissenschaftlicheren Pädagogik beginnt. Die Jesuiten vereinigten ihre Schüler in Collegien, wie das seit alten Zeiten Sitte war, in denen sie ihre Ordensgeistlichen erzogen, die dann besondre Seminarien bildeten, dagegen in den convictoriis alumnorum Pensionäre aufnahmen, Armen Freistellen gaben, die Kinder sanft und mild behandelten, bei der Erziehung auf den Stand gebührende Rücksicht nahmen, und eine Sittenreinheit zu erzielen wußten, wie sie sich auf keiner Schule der damaligen Zeit fand. Denn sie mieden schimpfliche Strafen und schickten die Unverbesserlichen lieber aus der Anstalt fort. Reinlichkeit und Ordnung waren in ihren Collegien musterhaft, Schulzimmer und Kleider wurden sauber gehalten, Kranke mit Liebe gepflegt, Tag und Nacht, beim Unterricht und beim Spiel standen die Schüler unter Aufsicht der Lehrer, wie dies in den Gymnasien der Alten ja auch der Fall war. Sie beschäftigten ihre Zöglinge zweckmäßig und unablässig, ordneten diese Beschäftigungen nach der Zeit für jeden Tag und jede Woche und suchten ein tief religiöses Gefühl in den jungen Herzen zu erwecken. Fertigkeit im Lateinsprechen war wie bei Sturm Ziel ihres Unterrichtes, und wie bei diesem durften die Knaben auch beim Spielen nur lateinisch sprechen, „denn nicht die Syntax, sondern Geschicklichkeit im Reden und Schreiben ist das Ziel der Grammatik."

Sie theilten ihre Schulen in 5 Klassen: infima classis Grammaticae, media classis Grammaticae, suprema classis Syntax, quarta classis Humanitas et quinta classis Rhetorica. Phraseologien waren auch bei ihnen im Gebrauch. Durch die Sprachen „soll der Stil gebildet werden und nichts

weiter, nichts Anderes", weshalb der Cicero besonders studirt wurde. Jede Redensart, welche der Schüler gebrauchte, mußte er aus einem Klassiker belegen können. Statt der klassischen Dramen wurden jedoch von Jesuiten gemachte moralisch-religiöse aufgeführt; auch gaben sie den Schülern griechisch und lateinisch geschriebene Werke von Jesuiten. Dies ist ein richtiger Griff, denn die Alten haben nicht für Schüler geschrieben, denen man vielmehr Bücher erst zurecht machen muß. Zwar unterrichteten die Jesuiten nicht in den Realien, führten dagegen als Privatarbeiten die Sammlung von Bemerkungen aller Art, Geschichten, Fabeln, lehrreichen Notizen unter dem Namen Erudition ein, über welche sich der Zögling beim Examen auszuweisen hatte, da er sie aus den Klassikern entnahm. Sogar Mathematik und Musik waren bis 1832 aus den Jesuitenschulen ausgeschlossen. In der Benutzung des Ehrgefühls gingen sie so weit, daß sie auch den öffentlich lobten, der sich durch Andacht besonders hervorthat, und das System der gegenseitigen Ueberwachung trieben sie so weit, daß ein Schüler der Wächter und Denunciant des andern sein mußte (ein gefährliches Experiment!); daneben gab es Magistrate, Prätoren, Censoren und Decurionen in der Schule. Preisvertheilungen, Ehrenrechte und andre Auszeichnungen sollten zum Guten anreizen, so daß Ehrtrieb an die Stelle der Furcht, Belohnungen an die Stelle der Strafen traten.

Nachdem der grammatische Cursus vollendet war, las man Cicero, Cäsar, Sallust, Livius, Ovidius u. s. w., neben den griechischen Klassikern den griechischen Katechismus und Kirchenväter, lehrte nach Aristoteles Philosophie, Mathematik, etwas Hebräisch, disputirte fleißig, certirte in allen Klassen beim Unterrichte, gab alle Nachmittage Religionsunterricht, konnte aber bei dieser Methode nur das Memoriren üben und verbrachte die meiste Zeit mit dem Hersagen der Schüler. Gereimte Mnemoniken, Nomenclaturen, Wörterbücher und andre Apparate mußten diese Gedächtnißarbeit unterstützen. Bei der Erklärung der Vocabeln gab man auch wohl Beschreibungen und systematische Notizen über die Eintheilung der Dinge.

Da zwischen Protestanten und Katholiken ein reger

Wetteifer erwachte, so fuhr man beiderseits in Gründung neuer Schulen und Universitäten fort. Ein Theil der lateinischen Stadtschulen erhielt den Namen Gymnasien, Lyceen, Pädagogien (Zerbst 1581, Göttingen 1542, Coburg 1605, Gera 1608); das Collegium illustre 1585 zu Tübingen für Fürsten und Adelige ist die erste deutsche Ritterakademie, in der auch Politik gelehrt wurde, desgl. zu Kassel 1595 die Pagenschule; dennoch klagte man allgemein über den Verfall der Schulen. Mathematik, Physik, Geschichte u. s. w. las man zwar auf Universitäten, aber Astrologie und Alchymie schlichen sich dabei ein, und im Ganzen leisteten und lehrten die Universitäten nicht viel mehr als die Gymnasien, sie setzten das Lateinsprechen fort und machten nur belesener, obschon Bücher immer noch selten und theuer waren, und Bibliotheken eben erst sich zu bilden begannen. Selbst Anatomie lehrte man eine Zeit lang ohne Sectionen; botanische Gärten wurden erst nach dem dreißigjährigen Kriege angelegt, und die realen Kenntnisse, welche Erasmus so dringend empfahl, bestanden nur in den Notizen, die man aus den Alten sammelte, mit denen man aber weiter nichts anfangen konnte, als daß man sie wußte.

Die Bildung der Gymnasien artete zu leerem Gedächtniß- und Formelkram aus; wie die Scholastiker mit Begriffen spielten, so die Humanisten mit Worten und Phrasen; eignes Denken und Forschen, eine vielseitige Entwickelung, eine Erfüllung mit positivem Lehrstoff, eine Gemüthsbetheiligung beim Unterricht war nicht möglich. Furchtbare Gedächtnißarbeit, dreifaches grammatisches Regelwerk für die drei Sprachen, Nachahmen und Nachsprechen gelernter Phrasen mußten die Jugend mit Unlust an dem Lernen erfüllen; sie wurde dabei roh und unwissend, denn all ihr Wissen war leerer, unbrauchbarer Formalismus, ihre Reden enthielten Phrasen, aber keine Gedanken, ihre Gedichte Phrasen, aber keine Empfindungen, selbst die religiösen Schriften waren nur grammatische Beispielsammlungen. Die Scholastik wie die Sprachstudien endigten mit einem moralischen Bankerott. Die Zeit mußte darüber zur Besinnung kommen, mußte das Schulwesen

selbst seinem Zwecke und seinen Lehrmitteln nach prüfen, und damit beginnt die Periode der Erziehung für practische Zwecke und des realen Unterrichts seit den Zeiten des dreißigjährigen Krieges, welche mit Ueberfüllung durch Lehrmaterial endigt, wie der Formalismus mit der Inhaltslosigkeit seines grammatischen Wissens.

Fünftes Kapitel.

Rückblick.

Wie die christlichen Völker geographisch in den Besitz des römischen Reiches eintraten, so übernahmen sie auch in geistiger Beziehung die alte Literatur als Erbe, da sie selbst ohne Literatur und Wissenschaft waren. Es kostete eine fast tausendjährige Arbeit, ehe sie diesen Bildungsstoff so bewältigten, daß sie nun eigne Nationalliteraturen schaffen und dadurch den Schulen Unterrichtsmaterial liefern konnten. In den ersten Jahrhunderten zeigt sich ein spröder Gegensatz zwischen heidnischer und christlicher Bildung, aber seit die Karolinger eine so entschiedene Neigung zu römischem Wesen zeigten, nahm man die formelle logische Bildung der Alten, die Systematik ihrer Dialektik und Rhetorik und mit ihnen das ganze Schema des Schulwesens in die christliche Schule auf. Wie in den Staaten des Alterthums die Erziehung vorzugsweise in der Gewöhnung zum Gehorsam bestand, so beschränkt sich die christliche Schule auf das Lernenlassen des Nothwendigen, wobei jede innerliche Betheiligung und jede Rücksicht auf practische Zwecke ausgeschlossen bleibt. Mit der größten Consequenz entwickelte sich dieser Formalismus. Man behält zunächst Eintheilung und Namen des trivium und quadrivium bei, denen man aber einen christlichen Inhalt zu geben sucht, indem man christliche Bücher benutzt, deren Mangel nebst der Kostbarkeit des Schreibmaterials jedoch nöthigten, dem Gedächtniß alles Wissenswerthe anzuvertrauen. Die

Schule überliefert einen gewissen Schematismus und eine Systematik des Wissens, die sie nothdürftig mit Inhalt zu füllen sucht. Dieses Eintheilen und Definiren von Dingen, die man weiter nicht kennt, trägt sich auf die Theologie über, die nicht zu dem Quellenstudium geht, nicht zu historischen Forschungen, sondern das abstract logische System der Scholastik, das Spiel mit Begriffen schafft. Im Laufe der Zeit erlahmten die Geister bei dieser inhaltslosen Wissenschaft, sie sehnten sich nach einem positiven Stoffe und fanden ihn im Studium der alten Sprachen, welche das Studium der Theologie zu fördern versprachen. Jedoch auch hier überwog die Neigung zur Abstraction, man drang nicht in den positiven Stoff der alten Schriften ein, sondern blieb bei der Erlernung der Sprache selbst stehen. Lateinsprechen ward das Endziel. Vereinzelt blieb des Erasmus Ermahnung, aus den Alten sich auch reale Kenntnisse zu erwerben. Alle Wissenschaften sind daher Formalismus, ohne historische und kritische Grundlage. Wie dabei die Gemüther veröden und sittlich haltlos werden mußten, zeigte der dreißigjährige Krieg handgreiflich. Am Ende mußte man daher einsehen, daß die Schule realen Stoff lehren und dabei ein practisches, für's bürgerliche Leben nöthiges Wissen überliefern müsse. Dieses Streben deuten die deutschen Schulen an, die vereinzelt gegen Ende unsrer Periode erscheinen und das für's Leben Wissenswerthe lehren.

Was die Organisation der Schulen anlangt, so ist das Mittelalter damit nicht zu Stande gekommen. Denn zwischen den Parochial-, Kloster- und Stiftsschulen erhält sich kein dauernder Unterschied; anstatt eine gründliche Elementarbildung zu schaffen, fängt man mit den Universitäten an, welche von Knaben und bejahrten Männern besucht werden, mit den lateinischen Schulen concurriren und nur das Eigenthümliche behaupten, daß sie für die einzelnen Berufsfächer vorbilden.

Der Lehrstoff bleibt ein beschränkter, die Realien sind überall ausgeschlossen, die Mathematik kümmerlich vertreten und Physik wie Astronomie phantastische Systeme. Es behaupten sich nur zwei Hauptlehrfächer: Theologie und Sprachen, und zuletzt wird die Theologie nur ein Nebenfach der

Sprachstudien, so daß der Kreislauf der Schulzwecke zum Anfange zurückkehrt: zur streng kirchlichen Schule. Diese war von der Kirche im Anfange gegründet, Fürsten errichteten Universitäten, Städte lateinische Schulen, aber alle mußten der Kirche dienen. Der Versuch, sich durch den heidnischen Lehrstoff zu emancipiren, mißlang wie der, die Lehrer frei zu machen. Denn als Laien Lehrer wurden, zwang sie der klägliche Gehalt, nebenbei Kirchendienste zu verrichten, und bekleideten Geistliche das Scholarchat. Erst seit Luther beginnt das Streben, die Schule zur Staatssache zu erheben.

Die Methode bestand im Memoriren; Luther ordnete die Pensen, Sturm die Methode, er bleibt aber beim strengen Nachahmen stehen. Es wurde docirt und vorgetragen, nicht examinirt und reproducirt. Die stufenweise Folge der Uebungen, Pensen und Lectüre ist die einzige methodische That des Mittelalters. Sobald der Bürgerstand seine einflußreiche Stellung im mittelalterlichen Lehnsstaate errungen hatte, strebten die lateinischen Schulen und Universitäten danach, sich nützlich zu machen, denn der Ernst des bürgerlichen Sinnes wandte sich unbefriedigt von der inhaltslosen Scholastik ab. Des Wissenswerthen gab es aber in damaliger Zeit wenig, und weil außerdem nicht nur alle Schriften in lateinischer Sprache abgefaßt waren, sondern das Lateinische als Kirchensprache auch zur Geschäftssprache diente, so hatte die Fertigkeit im Lateinsprechen und Gewandtheit im Ausdrucke für die damaligen Zeiten großen practischen Werth. So nutzlos daher auch auf den Gymnasien unserer Zeit das Lateinsprechen und die Fabrication lateinischer und griechischer Verse mit Hülfe einer poetischen Phraseologie, so sicher sie nur Zeitverschwendung mit grammatischen Feinheiten sind und zu leerem Geschwätz wie zu dünkelhafter Ueberschätzung formeller Fertigkeit verführen, da durch deutsche Dichter viel zweckmäßiger poetischer Sinn kann geweckt werden: so waren jene Uebungen für die mittelalterliche Bildung von großem Nutzen, weil sie dem Einzelnen die Existenz und die Stellung im bürgerlichen Leben sicherten. In dieser Beziehung könnte man die alte Schulbildung eine practische nennen.

Die Erziehung endlich wird nur vereinzelt beachtet. Sie ist Standeserziehung. Erst Trotzendorf und die Jesuiten nehmen sie in die Schulen auf und machen das Ehrgefühl zum Erziehungsprincip. Die fahrenden Scholasten, die Bacchanten und Schützen lehren, wie verwildert die Zeiten, und wie entfernt von Zucht die Schüler waren. Es bleibt daher nur die einzige That dem Mittelalter übrig, die formale Bildung geschaffen und organisirt zu haben. Die nächste Periode hat es vorzugsweise mit dem realen Unterricht zu thun, auf den die Periode der Methodik folgt, da man nur durch diese den Stoff zu bewältigen hoffen durfte.

Drittes Buch.

Die Periode des realen Unterrichts zu practischen Bildungszwecken.

Vom Ende des sechzehnten Jahrhunderts bis Pestalozzi.

Erstes Kapitel.

Die Vorboten der neuen Zeit: die deutschen Schulen und das Realprincip. — Baco und Montaigne.

Nachdem die neuen Lehranstalten nach und nach bis etwa zum Jahre 1530 geschaffen waren, haben sie sich bis in das letzte Drittel des achtzehnten Jahrhunderts im Ganzen so ziemlich in ihrer ursprünglichen Organisation erhalten; denn das Lateinschreiben blieb Hauptsache der lateinischen Schulen, wie auch an den Universitäten die Philologie den vornehmsten Rang neben der Theologie einnahm, und die deutschen Schulen ein kümmerliches Dasein fristeten. Dennoch tritt mit diesen verachteten deutschen Schulen, die in den Parochial- und Briefschulen ihre Vorläufer hatten, ein neues Element in das Schulwesen ein, dem eine große Zukunft beschieden war. Die deutschen Schulen sind für die damaligen Zeiten das, was wir Bürger- und Volksschulen nennen. Durch diese Schulen wird die große Masse der arbeitenden Klassen in das Bildungsleben hineingezogen, so daß mit den deutschen Schulen die allgemeine Volksbildung beginnt. Indem man einerseits in der Volksschule die höhere Bildung durch Latein ausschloß, welches selbst in den besseren Stadtschulen den Hauptlehrgegenstand bildete, gestattete man andrerseits dem Nationalen, d. h. der Muttersprache, den Zutritt zur Schule, und indem man den Unterricht endlich auf die unentbehrlichsten Kenntnisse und Fertigkeiten beschränkte, machte man den practischen Nutzen, die Berufsbildung und das Princip des Realismus zur Aufgabe des volksthümlichen Unterrichtes.

Dieses Princip hat sich seitdem alle Schulen erobert. Die Universitäten lehren Chemie, Physik, Botanik deutsche Literatur u. s. w., die Gymnasien lesen deutsche Klassiker, lehren Geographie, Geschichte, Physik und Naturwissenschaft, die Real-, polytechnischen-, Gewerbs-, Handwerker-, Fortbildungs- und Arbeitsschulen, die Bürger- und Volksschulen mit ihren Lehrplänen bestätigen die Herrschaft des Grundsatzes, daß die Schulen die Vorbereitung für das bürgerlich practische Leben geben und im deutschen Unterrichte ihren Mittelpunkt haben sollen. Eine Folge dieser Rücksicht auf das Bildungsbedürfniß des Gewerbslebens ist ferner die Erhebung der Schule zur Staatsangelegenheit. Gesetze machen den Unterricht zur allgemeinen Bürgerpflicht, wie dies im Alterthum mit dem Besuch der Gymnasien der Fall war; in den Verfassungen nimmt die Schule ihre achtunggebietende Stellung ein; der Staat leitet und beaufsichtigt, regelt und verbessert durch besondere Behörden das Schulwesen, welches ein wesentlicher Theil des Volkslebens geworden ist. Zu solcher Bedeutsamkeit rang sich die verachtete deutsche Schule des sechszehnten Jahrhunderts empor!

Was Trotzendorf und Sturm geschaffen hatten, fand so allgemeinen Beifall, daß es durch die Schulordnungen, die seit der Reformation in den evangelischen Ländern gegeben wurden, zum Gesetz erhoben ward. Es lag im Interesse der Stifter der evangelischen Confession wie der evangelischen Fürsten, daß die neue Lehre durch Elementarschulen auch in den untersten Volksklassen verbreitet werde. Daher schrieben die „Kirchenvisitationen" vor, daß nicht nur Dorfschulen zu errichten, sondern deren Unterricht auch von den Geistlichen sorgfältig zu überwachen sei. Christoph, Herzog von Würtemberg, befahl 1559, daß in kleinen Dörfern und Flecken, wo sich keine höheren (lateinischen) Schulen befänden, deutsche Schulen errichtet würden, damit man in ihnen Knaben und Mädchen gesondert von einander im Lesen, Schreiben, Kirchengesang und kleinen Katechismus unterrichte. Im Rechnen sollte der Lehrer erfahren sein, doch gab er darin keinen öffentlichen Unterricht. Eine fast gleichlautende Verordnung erschien 1500

in Kursachsen, und schon 1573 wurde in Brandenburg ein ähnliches Gesetz gegeben, daß „die Küster den Kindern und dem Gesinde am Sonntag Nachmittag den Katechismus sollten vorlesen und beten lehren, daß die Pfarrer öffentlich ermahnen möchten, die Kinder täglich zur Schule zu schicken, daß in Jungfrauenschulen die Bürgertöchter lesen, schreiben, beten und christliche Gesänge lernen sollen."

Der Lehrgegenstände waren also noch wenige, die Zucht streng und der Lehrerstand ein sehr herabgedrückter, denn bei der kargen Besoldung betrieben Handwerker den Schulunterricht als Nebengeschäft. In Preußen lautet 1722 ein königl. Erlaß, daß „zu Dorfschullehrern nur Schneider, Leinweber, Schmiede, Rademacher und Zimmerleute dürften genommen werden," und 1738 wird befohlen, „daß außer dem Küster und Schulmeister kein Schneider im Dorfe dürfe geduldet werden," doch war es den Lehrern, die kein Handwerk verstanden, gesetzlich erlaubt, „in der Ernte 6 Wochen auf Tagelohn zu gehen." Erst 1763 wird der Schulbesuch der Kinder vom 5. bis 13. oder 14. Jahr den Eltern zur gesetzlichen Pflicht gemacht, und den Lehrern eine genaue Instruction gegeben, was und in welcher Stufenfolge sie lehren sollen, und 1787 wird ein Ober-Schulcollegium als besondere Aufsichtsbehörde geschaffen.

Die Zucht mußte den Mangel an Lehrtalent nur zu oft ersetzen, und die Ruthe wurde mit obrigkeitlicher Bewilligung fleißig geschwungen. Die brandenburgische Schulordnung sagt wörtlich: „Die Schulmeister sollen mit den Knaben nicht als Tyrannen umgehen, sondern mit Vernunft und Maaß dieselben mit Ruthen ohne Verwundung oder Beschädigung des Leibes und der Gesundheit züchtigen."

Obschon das Deutschsprechen auf den lateinischen Schulen verboten war, so drängten sich doch auch in den streng formalen Unterricht reale Lehrstoffe ein. Die alte sächsische Schulordnung mit ihren fünfklassigen Particular- (lateinischen) und dreiklassigen drei Fürstenschulen Meißen, Grimma und Schulpforta kennt als Hauptzweck nur das Lateinschreiben, Samm-

lungen von Phrasen, zierliches Lateinreden u. s. w., aber die neue Schulordnung von 1773 führt Französisch, Englisch, Italienisch, Geographie, Geschichte und Chronologie auf. Aehnlich war es in Würtemberg gewesen, wo man in der sechsklassigen lateinischen Schule alte Klassiker neben phraseologischen Schulbüchern las, schon in den untersten Klassen den Cato erklärte, in der viertvorletzten Klasse das Griechische anfing u. s. w. Trotz dieses einseitigen Strebens, den Schülern lateinischen Stil beizubringen, ist doch darin bereits ein Fortschritt sichtbar, daß sich das Deutsche einschleicht. Denn neben dem lateinischen Kirchengesange wird auch der deutsche gepflegt und beim Erklären und Lesen der alten Klassiker wird ausdrücklich vorgeschrieben, daß sie in gutes Deutsch sollen übersetzt werden, wie das Luther ursprünglich verlangt hatte, ehe ihn Karlsstadt's Sturm gegen alle Studien einschüchterte, so daß er nur streng philologische Schulen einrichtete. Auch in den Klosterschulen, welche der Herzog Christoph 1556 mit eingezogenen Klostergütern ausstattete, damit in ihnen junge Leute kostenfrei für das Predigtamt vorbereitet und im Tübinger Stift weiter ausgebildet würden, finden wir die Forderung gestellt, daß der Schüler den lateinischen Text in „gut Deutsch“ übersetzen soll, und umgekehrt, wie denn überhaupt seit dieser Zeit das Uebersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche und aus diesem wieder in „elegantes, zierliches Latein“ beginnt. Im Uebrigen behielt man die alte Methode des Phrasensammelns, Vocabelnlernens, der Nachahmung bei, ja man dictirte sogar ein Phrasenbüchlein zum Auswendiglernen, und der Lehrer durfte nur „die Phrasen passiren lassen, die von einem probaten Autor genommen waren.“

Mit dem 16. oder 17. Jahre ging der Klosterschüler auf die Universität, ward examinirt und nach Befinden in das Tübinger Stift aufgenommen, um auf Staatskosten zum Theologen gebildet zu werden. 150 Studiosi fanden im Stift Wohnung, Tisch und weiteren Unterhalt. Lange erhielten sich in Würtemberg die lateinischen Schulen, deren es bald 83 gab, von denen die künftigen Theologen auf die vier Klosterschulen übergingen. Erst gegen Ende des sechzehnten Jahr-

hunderts beschränkte man die lateinische Lectüre auf Cicero, Virgil, Terenz und sieben andere Autoren, fügte zur Cyropädie und zum Demosthenes acht griechische Klassiker, konnte es aber nicht hindern, daß zu dem Hebräischen, der Rhetorik und Logik noch das Deutsche, Geographie, Geschichte, Physik und Anthropologie hinzu kamen. In unserem Jahrhundert hat sich ein großer Theil dieser lateinischen Schulen in Realschulen verwandelt, so daß Würtemberg jetzt sechs Gymnasien hat. Kurz, man sieht hier überall die Entwickelung nach der Seite hin vor sich gehen, daß zu dem formalen Lehrstoff noch ein realer hinzugenommen und die Alleinherrschaft der alten Sprachen beschränkt wird.

Wozu in Deutschland die Umstände drängten, wohin die Praxis und das Bedürfniß geführt hatten, das sprachen zwei philosophisch tiefgebildete Männer als wohlberechtigtes Princip des Schulwesens aus, wodurch sie gewissermaßen die Praxis rechtfertigten. Denn der dreißigjährige Krieg, welcher Deutschlands Wohlstand und Kraft auf Jahrhunderte vernichtete und die Civilisation unter den Greueln der ausgesuchtesten Barbarei, der Roheit und des Verbrechens begrub, hemmte in unserm Vaterlande den ruhigen, sicheren Gang der inneren Entwickelung. Zugleich lieferte aber die hereinbrechende Entsittlichung, die unabsehbare Verbreitung der Verbrechen den schlagenden Beweis, daß durch das Auswendiglernen der Katechismen, durch theologisches Wissen und zierliches Latein ein Volk innerlich nicht gefördert, veredelt und religiös gebildet wird. Der Krieg hätte nicht diese entsetzlichen Folgen haben können, wenn in das Volk, und zwar in alle Stände, eine tiefere Grundlage sittlichtüchtiger Bildung und ächt religiösen Sinnes gebracht worden wäre. Aber da alles Wissen ein äußerlich angelerntes Ding, alle Bildung nur ein Firniß, ein leerer Schein war, so bestand das Volk die Probe eines Religions- und Bürgerkrieges nicht, fehlte es an Patriotismus, ward die Religion zum Fanatismus, wurden Habsucht, Geldgier, Verrath und Zerstörungssucht Beweggrund zum Parteinehmen. Wenn man daher wieder zu dem Alten sich zurücksehnt, das Schulwesen wieder auf den Standpunkt des 16. Jahrhunderts herab-

drücken will, so sollte man doch recht ernstlich auch die Erlebnisse jener streng kirchlichen Periode erwägen, sollten sich die confessionellen Parteien nicht gegenseitig die Schuld zuschieben, sondern sie in sich, in dem inhaltslosen Schulwesen, in der Leerheit der Geister und der Aeußerlichkeit der religiösen Bildung suchen. — Doch wenden wir uns zu den beiden Propheten der neuen Schulperiode!

Der Unterricht verlor die wirkliche Welt ganz aus den Augen, er beschäftigte sich blos mit Worten und Begriffen, denn selbst die realen Lehrgegenstände bestanden nur in dem Wissen der Meinungen Andrer über die Dinge. An eine Prüfung dieser Ansichten, an eigne Anschauung, an ein selbstthätiges Erwerben und Herausringen der Gedanken aus dem eignen Herzen dachte Niemand, ja es war dieses eigne Denken, Empfinden und Streben sogar verboten. Die Autorität herrschte; an dem, was ein Klassiker sagte, durfte nicht gezweifelt werden. Der Schüler durfte nur Gelerntes, nur fremde Gedanken in fremden Ausdrücken vortragen: sein Wissen war ein leeres, die Gelehrsamkeit ein sclavisches Notizenwesen, Freiheit des Forschens und Erkennens, individuelle Entwickelung fehlten. Daher forderte Baco reales Wissen, Realunterricht, Anschauung und practische Bildung, verlangte Montaigne individuelle Bildung, Selbständigkeit und Selbstthätigkeit, eigne Gedanken, Muttersprache; daher eiferten beide gegen die formale Bildung und ihre Autoren, lobten dafür die zweckmäßige Erziehung in den Jesuitenpensionaten, in welchen nach psychologischen Gesetzen verfahren würde.

Gegen den formalen Sprachunterricht beginnt eine lebhafte Reaction, deren erste Wortführer die beiden genannten Männer sind, welche dem alten Princip ein neues gegenüberstellen, welches sie in theoretischer Abhandlung entwickeln, worauf Practiker und Methodiker es bis ins Einzelne hinein ausführen und auf diese Weise ein Schulwesen gestalten, wie wir es im Ganzen noch gegenwärtig besitzen. Dieser alte Streit zwischen Formalismus und Realismus ist in unseren Tagen mit großer Lebhaftigkeit wieder erwacht und mit dem unhaltbaren Frieden vorläufig beendet, daß beide Principien die

allgemeine oder humanistische Bildung als Endziel ihrer Schulthätigkeit ansehen. Dies ist aber ein Sieg der formalen Schulen, denn nur sie erstreben die allgemeine Bildung, wogegen die realistischen Schulen nationale und Berufsbildung sich zum Ziele setzen müssen, wenn sie ihrer Natur nicht untreu werden wollen. Freilich wollen sie die neueren Sprachen auf dieselbe Weise betreiben, wie die alten gelehrt werden, aber die realistischen Lehrfächer, so wie die entschiedene Bestimmung der Realschulen für gewerbliche Berufsfächer geben den Realschulen einen anderen Charakter.

Der Verkündiger der Realschulen ist Baco von Verulam, der in dem Franciscaner Baco aus Ilchester in Sommersetshire (1214—94) einen berühmten Namens- und Geistesverwandten hatte, denn dieser tiefsinnige Naturforscher hatte die Theorie der Brillen und Ferngläser bereits ergründet, verstand die Bereitung des Pulvers und hatte eine so weitsehende, ahnungsvolle Einsicht in die Naturgesetze, daß er Gesetze und Erfindungen prophetisch verkündigte, die erst in späteren Jahrhunderten entdeckt sind. Unser Pädagog Baco (1561—1626), der Zeitgenosse Shakespeare's und Keppler's, ward zu London geboren, wo sein Vater als Großsiegelbewahrer der Königin Elisabeth lebte. Schon als Knabe zeichnete sich Baco durch reiches Wissen und scharfen Verstand aus, so daß sich selbst die Königin gern mit dem geistreichen Kinde unterhielt. Nachdem er mit dem 16. Jahre die Universität Cambridge bezogen und Theologie studirt hatte, sandte ihn der Vater nach Paris, um sich im Bureau des englischen Gesandten für die diplomatische Laufbahn vorzubereiten. Indeß der Vater starb sehr bald, und Baco kehrte nach England zurück, um sich dem Rechtsstudium zu widmen. Obschon er auch hier Bedeutendes leistete und häufig wichtige Gutachten der Königin vorlegen mußte, so erhielt er doch erst unter Jacob I. eine Staatsstelle, denn dieser erhob ihn zum Kanzler von England. Baco war indeß sehr geldgierig, ließ sich wiederholt Bestechungen zu Schulden kommen und ward endlich schimpflich abgesetzt. Da widmete er sich in den letzten sechs Jahren den Wissenschaften und hinterließ zahlreiche vollendete und unvollendete

Schriften, durch deren gedankenschweren Inhalt er sich in der Geschichte der Wissenschaften wie der Pädagogik einen unsterblichen Namen erworben hat. Seine beiden Hauptwerke sind: de dignitate et augmentis scientiarum und novum Organum sive judicia vera de interpretatione Naturae, welches letztre er zwölf Mal umarbeitete, obschon es nur in Aphorismen abgefaßt ist.

An die Stelle der Disputationen und inhaltslosen Reden, der dramatischen Aufführungen und des abstracten Schematismus verlangt Baco Beobachtung und Studium der wirklichen Welt und der Naturerscheinungen; dem Wort und der Gedankenabstraction stellt er die reale Welt gegenüber, die Menschensatzung will er durch geschärften Sinn verbessern und zur Wahrheit zurückführen. „Wir büßen," sagt er, „die Sünde unsrer ersten Eltern und ahmen ihnen nach. Sie wollten Gott gleich sein, und wir wollen dies in noch höherem Grade; denn wir schaffen Welten, schreiben der Natur vor, herrschen und verlangen, daß es sich so verhalte, wie es unsere Thorheit, nicht die Wirklichkeit, vorschreibt. Mögen die Menschen demüthig und mit Ehrfurcht das Buch der Kreaturen aufschlagen, in dasselbe ausdauernd sich vertiefen und gewaschen und rein von Meinungen, keusch und mit ganzer Seele sich einleben mit dem Buche. Das ist die Rede und Zunge, welche an allen Enden der Erde ausgegangen, ungeirrt durch Babels Verwirrung; diese Sprache mögen die Menschen erlernen, und, verjüngt geworden wie die Kinder, es nicht verschmähen, das A B C jener Sprache zu erlernen. Es handelt sich nicht etwa nur um eine comtemplative Ergötzung, sondern um die Angelegenheiten und das Glück der Menschen, ja um ihre Wirkensmacht. Denn der Mensch, ein Diener und Ausleger der Natur, wirkt und erkennt in dem Maaße, als er die Naturordnung durch Experimente wirkend oder durch Beobachtung erfahren hat. Mehr weiß und vermag er nicht. Denn keine Kräfte vermögen die Kette der Ursachen aufzulösen oder zu zerbrechen, noch wird die Natur anders als durch Gehorsam besiegt. Daher fallen die doppelten Bestrebungen der Menschen — nach Wissen und nach Macht — wahrhaft

zusammen, und Unkenntniß der Ursachen ist meist Grund, daß die Experimente (Werke) nicht gerathen.“

„Alles kommt darauf an, daß wir die Augen des Geistes nie von den Dingen wegwenden, und ihre Bilder, ganz so wie sie sind, in uns aufnehmen. Vom Reiche der Natur gilt dasselbe wie vom Himmelreiche: wir müssen Kinder werden, um hinein zu kommen. Der unmittelbare, geistesgegenwärtige Verkehr des Menschen mit der Schöpfung muß wieder hergestellt werden an die Stelle jenes, welcher durch verdrehende und verdunkelnde Naturbeschreiber, Erzähler und Ausleger vermittelt wird.“

Baco stellt der theologisch-philologischen Welt eine ganz andre entgegen, er predigt das Evangelium der sinnlichen Natur mit der einseitigen Begeisterung eines Entdeckers; aber er ist insofern pädagogisch in seinem Rechte, als er der Anschauung, der Realität, der practischen Geistesrichtung das Wort redet. In den Naturgesetzen sucht er die Formen der Erkenntniß; Geschichte und Erfahrung, Beobachtung und beweisende Gewißheit sind die Ausgangspunkte der Erkenntniß, so daß mit der wachsenden Kenntniß von den Dingen auch die Erkenntnißkraft und die Fertigkeit im folgerichtigen Denken wachsen. Zugleich hebt er wiederholt die Mangelhaftigkeit menschlicher Denkformen hervor, weil diese durch individuelle Beschaffenheit, durch Willen und Neigung bedingt sind, verwahrt sich gegen die blinde Unterwürfigkeit unter den Ausspruch der Autoritäten, kritisirt namentlich die Leistungen der Griechen sehr scharf, welche nur die Kindheit der Menschen in sich darstellen, will nicht gelernte Urtheile, gedrechselte Phrasen, sondern durch Anschauung und Beobachtung gewonnene Urtheile und ein Sprechen aus innerer Bewegung.

Was Baco für die Philosophie und Naturwissenschaft geleistet hat, müssen wir hier unerwähnt lassen; das aber müssen wir nochmals hervorheben, daß er das Princip des realistischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts philosophisch zu rechtfertigen sucht, und damit eine neue Periode des Unterrichtswesens im Princip ausspricht. Zwischen diesem Aussprechen und der folgerechten wie zweckmäßigen Ausführung

liegen weite Zeiträume. Er empfiehlt daher die genetische Lehrmethode, hält Aphorismen für die angemessenste Form der Mittheilung, weil unser Wissen nur Stückwerk sei, macht mit dem größten Ernste auf die Wichtigkeit der Erziehung aufmerksam, und erkennt gern das Erziehungssystem der Jesuiten in abgeschlossenen Pensionaten als einen wesentlichen Fortschritt im Erziehungswesen an. „Lerne von den Jesuiten, bessere Pädagogen giebt es nicht. Vor Allem billige ich die collegialische Erziehung der Knaben und Jünglinge, nicht die in Privathäusern und Schulen. In den Collegien erzeugt sich unter den jungen Leuten ein größerer Wetteifer, da haben sie würdige Männer vor Augen, was Ehrfurcht erregt und die zarten Gemüther schon nach einem Muster bildet. In Hinsicht auf Gang und Ordnung des Unterrichts muß man sich vor Abkürzung und Uebereilung hüten, die Freiheit der Geistesentwickelung etwas begünstigen, muß man die Unterrichtsgegenstände so auswählen und mittheilen, wie es der Lehrlinge Individualität verlangt. Eine genaue und richtige Beobachtung und Erforschung der individuellen Anlagen sind die Lehrer den Eltern junger Leute schuldig, nicht allein damit diese sich hinsichtlich der Berufswahl entscheiden können und damit jeder in dem, wozu ihn seine Natur treibt, die allergrößten Fortschritte mache, sondern damit man auch gegen natürliches Ungeschick zu diesem und jenem durch angemessene Auswahl von Lehrgegenständen Abhülfe finde."

Diese Richtung des Schulunterrichts, wie sie Baco in Aphorismen als nothwendige Forderung seiner Zeit in aller Einseitigkeit hinstellte, fand ihre practischen Ausführungsversuche in Ratich und Comenius. Montaigne dagegen, der vorzugsweise das neue Princip einer zeitgemäßen Erziehung zuerst klar und entschieden aussprach, fand in Locke, Rousseau und zum Theil in den Pestalozzianern seine Nachfolger.

Montaigne (1533—92) lernte von einem deutschen Hofmeister, der kein Französisch verstand, schon in der Kindheit Lateinisch sprechen, was ihn später auf den Gedanken brachte, diese Lehrweise als eine solche zu empfehlen, durch welche die Kinder spielend etwas lernen. Als dreizehnjähriger Knabe

verließ er das College, um sich Rechtsstudien zu widmen, aber die griechische Philosophie zog ihn mehr an; er kam bald zu hohem Ansehen durch seine tiefe Bildung, verlebte aber seine Jahre auf Reisen oder über Studien auf dem väterlichen Schlosse, hatte in der von Parteistreitigkeiten erfüllten Zeit viel zu leiden, und starb mit dem Ruhme, einer jener selbständigen Denker gewesen zu sein, welche einer neuen Weltanschauung Bahn brechen. Seine Gedanken hat er in den losen, als Einfälle und Bemerkungen aufgezeichneten essais niedergelegt, und in diesen spricht er in einigen Kapiteln über Erziehung und Kinderzucht Gedanken aus, welche für seine Zeit neu und überraschend waren und bei mancher Einseitigkeit viel Wahres, für alle Zeiten Gültiges enthalten, denn er war ein Mann von scharfer Beobachtungsgabe.

Montaigne tadelt es daher, alle Kinder auf dieselbe Weise zu erziehen und zu behandeln, weil die Kinder an Begabung und Gemüthsart verschieden zu sein pflegen. In Betreff des Unterrichts soll man nicht zu sehr bei den Worten verweilen, sondern den Schüler in den Sinn und ihren Inhalt einführen, denn den Gewinn der Schulbildung solle man „nicht nach der Stärke des Gedächtnisses beurtheilen, sondern nach dem Leben des Schülers,“ ob er anstellig, geschickt, geistig gewandt im Begreifen, Auffassen, Beurtheilen geworden sei, ob er sein Wissen zweckmäßig anzuwenden und bei jeder vorkommenden Gelegenheit zu benutzen verstehe. Daher soll der Schüler nicht mit Meinungen abgefüttert werden, die er auf Treue und Glauben als unbezweifelbare Wahrheiten hinnehmen muß, sondern sein Lehrer soll in ihm stets das eigne Prüfen, Denken und Untersuchen anregen, soll in ihm den Zweifel wecken, damit der Schüler sich ein eignes Urtheil bilde und durch die gewonnene Ueberzeuguug sittliche Kraft und Wahrheitsliebe gewinne. „Auswendigwissen ist kein Wissen; was man gehörig weiß, darüber schaltet man, ohne erst ins Buch zu schauen. Der Schüler muß die Freiheit haben, etwas auf eigne Hand zu thun.“ Durch Zusehen gewinne man keine Fertigkeit, diese setze vielmehr vielfache Thätigkeit voraus.

Der philosophische Pädagog will daher die Kinder geistig und leiblich vielseitig, tüchtig und kräftig erziehen, will sie zu Charakteren bilden, die nach Ueberzeugung und nach Grundsätzen handeln. Daher giebt er dem Hauslehrer als Erzieher den Vorzug, weil die Eltern nicht immer den Muth und die Willenskraft haben, den Bitten der Kinder zu widerstehen, Strenge anzuwenden, ihnen etwas zu versagen und sich durch Thränen nicht rühren zu lassen. Denn vor Allem soll der Hofmeister seinen Zögling körperlich abhärten, ihn gegen Schmerz unempfindlich machen und an Entbehrung gewöhnen. Ist der Zögling körperlich kräftig, so soll er sich auch geistig stark fühlen und in ihm der Sinn für Wahrheit und Recht lebendig erhalten werden. Nur mit einem ebenbürtigen Gegner soll er sich in einen Meinungsstreit einlassen, mit ruhiger Besonnenheit die Kraft seiner Gründe erwägen und sich nicht schämen, vor der Wahrheit die Waffen zu strecken. „Blos die Vernunft soll seine Führerin sein. Man mache es ihm einleuchtend, daß, Fehler zu gestehen, die er in seinen eignen Reden entdeckt, wurden sie auch nur von ihm selbst erkannt, Einsicht und Aufrichtigkeit beweise, diese vornehmsten Eigenschaften, wonach man streben soll. Eigensinn und Widersprechungsgeist dagegen sind niedrige Eigenschaften, die sich nur in kleinen Seelen finden. Man flöße ferner dem Zöglinge eine bescheidene Neugier ein, nach Allem zu fragen, alles Ausgezeichnete in seiner Umgebung muß er besehen, sei es ein Gebäude, ein Springbrunnen, ein Mensch, ein Schlachtfeld. Er muß sich erkundigen nach den Sitten, Einkünften und Verbindungen der Fürsten, muß den Horizont eines jeden Menschen kennen lernen, muß Arbeitern zusehen, Waaren betrachten, denn in der Haushaltung ist Alles zu gebrauchen. Gutes möge er sich aneignen, Schlechtes verachten. Vermittelst der Geschichte wird der Zögling mit den großen Männern der besten Zeiten Umgang haben, aber man soll dabei den Zöglingen nicht sowohl Namen und Jahreszahlen einprägen, als vielmehr die Charaktere großer Männer. Denn es ist Zweck des Geschichtsunterrichts, daß der Schüler über Begebenheiten richtig urtheilen lerne. Der Schüler soll sich selbst erkennen

lernen, soll wissen gut zu leben und gut zu sterben, und ganz besonders mit der Kunst anfangen, die uns frei macht, dann erst mag man ihn mit der Logik, Physik, Geometrie und Rhetorik bekannt machen. Durch Unterricht, Unterhaltung und Privatstudien soll sich der Schüler die nöthigen Kenntnisse erwerben, aber kein eitles, leeres Wissen, sondern ein solches, welches seinen Willen kräftigt, veredelt, Herz, Kopf, Charakter und edles Gefühl bildet.

Montaigne fordert also eine Erziehung für das practische Leben, ein lebendiges Wissen, Charakterbildung und mannhaftes Wesen gegenüber der blinden Unterwürfigkeit unter Autoritäten und unnütze Notizengelehrsamkeit; statt der phrasenreichen Reden der Rhetorik fordert er wohl überlegte, inhaltsreiche Kürze. In ihm wie in Baco regt sich der verjüngte Geist des Alterthums, welcher durch und durch realistisch, dem practischen Leben zugewandt und den Bedürfnissen der Verhältnisse angepaßt war.

Weiterhin richtet Montaigne seine Ironie gegen die philologischen Schulen seiner Zeit, die nicht daran denken, den Schüler sittlich zu bilden, sondern sich begnügen, wenn er gehorsam ist, die ihm nur ein Wissen geben, nicht aber ein Können, die mit Gedächtnißübungen die Jugend quälen und doch nur Unnützes lernen lassen. Daher geißelt er mit seinem Witz die Pedanterie, der er ein eignes Kapitel widmet, und mit der er fast ähnlich umspringt, wie der Verfasser der „Briefe der Dunkelmänner" mit den Mönchen und Scholastikern. Sehr wichtig ist es, daß Montaigne als Hauptforderung einer practischen Bildung die Kenntniß der Muttersprache, so wie die der benachbarten Völker hinstellt, doch solle man sie durch Uebung und „spielend" lernen, „ohne Regeln, Grammatik, Ruthe und Thränen." Man muß Hunger und Liebe zum Studium erwecken, denn Lernen soll eine Liebe nach schönen Kenntnissen sein. Man soll die Kinder von vorn herein an eine Ausdrucksweise gewöhnen, welche auch der gemeine Mann versteht; denn der Zweck der Rede sei Deutlichkeit. Wenn der Zögling sich einen guten Vorrath von Sachen angeeignet hat, so werden die Worte schon von selbst kommen, denn

Jedermann, der in seinem Geiste eine Idee deutlich erkannt hat, wird sie auch darzustellen vermögen. Eben so macht das Metrum noch nicht ein Phrasenwerk zum Gedicht, sondern der Inhalt, die Empfindung, die treffenden Gedanken. Daher soll man die Zöglinge leiten, sich eine schlicht natürliche Sprache, die kurz und gedrungen ist, anzueignen."

Da die pädagogischen Grundsätze Baco's und Montaigne's in philosophischen Werken ausgesprochen waren, so konnten sie nur erst dann wirksam werden, wenn sie von Schulmännern aufgenommen und ins Werk gesetzt wurden. Es wurde aber einestheils ein neuer Lehrstoff in der Muttersprache und in der Naturwissenschaft geboten, anderntheils auf eine angemessenere Art des Lehrens gedrungen. Daher war zunächst eine Vereinfachung der Lehrmethode erforderlich, eine naturgemäße Reihenfolge des Stoffs, wie der einzelnen Uebungen und ein Zuhülfekommen durch Anschaulichkeit, welche das Memoriren bedeutend erleichtert. Gegen Ende des 16. Jahrhunderts erscheinen denn auch zwei Methodiker, die sich namentlich die Durchführung der Baco'schen Principien zur Lebensaufgabe gemacht haben, und von denen der Eine (Ratich) besonders den Sprachunterricht methodisch ordnet, der Andre (Comenius) ein passendes Schulbuch in seinem orbis pictus schafft und mit großer Klarheit die Grundsätze der Anschauung anzuwenden lehrt.

Zweites Kapitel.

Die Realien als Hülfsmittel der Anschauung und des Sprachunterrichts. — Ratich und Comenius.

Welches lebhafte Interesse das Schulwesen vor dem dreißigjährigen Kriege bei Fürsten und Städten fand, wird uns die Lebensgeschichte der beiden großen Pädagogen lehren, so daß man mit Wehmuth den unsäglichen Schaden ermessen kann, welchen uns jener Krieg brachte.

Wolfgang Ratich war 1571 zu Wilster in Holstein geboren und starb 1635, vom Schlage getroffen. Nachdem er das Gymnasium zu Hamburg und die Universität zu Rostock besucht hatte, begab er sich nach Amsterdam und England, um Hebräisch und Arabisch zu studiren, woneben er die Mathematik mit großem Eifer trieb. Die Vielseitigkeit seiner Studien, wie die Bekanntschaft mit Baco's Gedanken führten ihn zu dem Studium der Methodik, da ihm sofort klar werden mußte, nur durch eine Vereinfachung der Methode lasse sich der wachsende Lehrstoff bewältigen. Nachdem er sich eine neue Lehrweise ausgedacht und entworfen hatte, war er von der Vortrefflichkeit derselben so sehr überzeugt, daß er ihr die weiteste Verbreitung zu geben sich gedrungen fühlte. Er ging den Prinzen Moritz von Oranien um Hülfe an, der ihm aber nur den Unterricht im Latein nach seiner Methode gestatten wollte. Stolz lehnte der Pädagog diese Zumuthung ab, und überreichte 1612 dem deutschen Reichstag, welcher eben den Matthias zum Kaiser wählen wollte, eine Denkschrift, in welcher er „mit Gottes Hülfe zu Dienst und Wohlfahrt der ganzen Christenheit Anleitung geben wolle, wie die hebräische, griechische, lateinische und andere Sprachen mehr in gar kurzer Zeit sowohl bei Alten als Jungen leichtlich zu erlernen als fortzupflanzen, alle Künste und Facultäten ausführlicher kennen zu lehren und im ganzen Reiche eine einträchtige Sprache, eine einträchtige Regierung und auch eine einträchtige Religion bequemlich einzuführen und friedlich zu erhalten seien." Zugleich hob er hervor, daß es naturgemäß sei, die Jugend zuerst in der Muttersprache zu unterrichten, damit sie in derselben „recht und fertig lesen, schreiben und sprechen lerne." Auch könne man beim Unterricht in den Facultäten deutsch sprechen.

Dieser Grundsatz, mit der Muttersprache den Sprachunterricht anzufangen, ist der charakteristische und Epoche machende, denn er kehrte das Unterrichtswesen um und hat sich bis auf unsre Tage als brauchbar erhalten. In den übrigen Maximen tritt Ratich seiner Zeit nicht so schroff entgegen als beim Sprachunterricht. Seine Denkschrift hatte

übrigens des Pfalzgrafen Wolfgang Wilhelm von Neuenburg Interesse erregt, welcher Ratich 500 Gulden schenken ließ, um die nöthigen Bücher zu kaufen, und auch in Darmstadt und Jena fand er günstige Gutachten, ja die verwittwete Herzogin Dorothea von Weimar veranstaltete sogar eine Zusammenkunft zu Erfurt, um sich mit Ratich weiter über seine Lehrmethode zu besprechen, und als Ratich 1614 zur Verbesserung des Schulwesens in Augsburg gewesen war, übertrug ihm Dorothea 1617 den lateinischen Unterricht ihrer Schwester und vermachte ihm bei ihrem Tode 2000 Gulden, um seine Pläne weiter ausführen zu können.

Im folgenden Jahre (1617) finden wir Ratich wieder in Frankfurt, um den Magistrat zu veranlassen, ihm sein Lehrgeheimniß abzukaufen. Denn es ist charakteristisch, daß Ratich umher reist und seine neue Lehrkunst anpreist, um die Direction einer Schule und eine Entschädigungssumme zu erhalten. Die Methodik war Sache der Geldspeculation geworden, und da Ratich jedenfalls seine Methode theoretisch gefunden und entwickelt hatte, da er Scheu trug, seinen Lehrern eine Einsicht in das Lehrgeheimniß zu gönnen, so fielen die Erfolge einer practischen Ausführung der angepriesenen Grundsätze ziemlich kläglich aus und brachten die Principien selbst in Verruf. Es hat auch in der That den Anschein, als sei Ratich nicht frei von Charlatanerie gewesen und mehr von Gewinnsucht als vom Eifer für die Sache und vom Drange einer Idee geleitet gewesen. Wie ganz anders verfuhr Pestalozzi, der in der Praxis nicht minder unglücklich war als Ratich!

Bereits hatte man in Weimar, wo der Hofprediger Kromeyer sich auf's Lebhafteste des Schulwesens und der Ratich'schen Ideen annahm, den practischen Versuch mit der neuen Methode gemacht und war mit dem Erfolge zufrieden, Ratich selbst fand aber erst 1618 eine practische Thätigkeit zu Köthen, wohin ihn der Fürst Ludwig rief, dessen Schwester er bereits in Weimar unterrichtet hatte. Ratich versprach dem Fürsten viel, mag es aus Uebereilung oder Ueberschätzung seiner Methode geschehen sein, und erwarb sich durch seine Versprechungen so großes Vertrauen, daß nicht nur der Fürst

zu Opfern bereit war, sondern sich auch 231 Knaben und 202 Mädchen für die neue Schule anmeldeten, welche Ludwig hatte erbauen lassen. Zugleich hatte dieser hochgesinnte Herr mit seinem Neffen, dem Herzog Johann Ernst von Sachsen-Weimar, einen Vertrag geschlossen, um auf gemeinsame Kosten die neue Lehrmethode einzuführen. Währenddem sammelte Ratich strebsame Männe um sich, die er in seiner Lehrweise unterwies, um sich ihrer als Lehrer zu bedienen; doch mußte jeder von ihnen eidlich versprechen, diese Lehrmethode nicht nur „zu Gottes Ehre und der lieben Jugend Wohlfahrt getreulich anzuwenden", sondern sie auch als Geheimniß verschwiegen zu halten, und sie Niemandem zu offenbaren. Hierdurch hatte Ratich das erste Lehrerseminar gegründet. Die jungen Männer arbeiteten mit frischer Begeisterung, wenn auch nicht immer mit der richtigen Einsicht; dabei fehlte ihnen Allen die practische Erfahrung, und Ratich hatte zu viel zeitraubende Inspections- und Directionsgeschäfte, daß er nur wenig persönlichen Antheil am Unterrichte nehmen und ihn im Ganzen leiten konnte. Dazu kam endlich noch der Druck der verschiedenen Schulbücher, die er verfaßte. Denn der Fürst hatte eine Druckerei errichtet, ließ Lettern für sechs Sprachen aus Holland kommen, oder sie in Köthen gießen, verschrieb aus Jena und Rostock Setzer, aus Quedlinburg Papier, schloß Verlagsverträge, überwachte selbst den Druck, und es erschienen in zwei bis drei Jahren so viel Schulbücher in dieser Druckerei, daß von ihnen ein besonderer Katalog konnte gegeben werden. Denn es wurden gedruckt eine Encyclopaedia oder Allunterweisung nach der Lehrart Ratichii, eine allgemeine Sprachlehre, eine Lesebuch, eine lateinische Grammatik, eine griechische Sprachübung, eine Logik, mehrere alte Klassiker, ein syrisches Neues Testament und Lexicon, ein lateinisch-deutsches Wörterbuch und etliche theologische und juristische Bücher. Die allgemeine Sprachlehre war eine Art Polyglotte, denn sie war auch in hebräischer, griechischer, lateinischer, französischer und italienischer Sprache geschrieben.

Mit großen Erwartungen und Unkosten hatte man in Köthen die neue Lehrmethode eingeführt, aber sie bewährte

sich so wenig, daß Ratich bei seinen beiden Beschützern um Entschuldigung bitten und seinen Abschied nehmen mußte. Doch Ratich verzagte nicht, sondern wollte in Magdeburg einen neuen Versuch wagen, denn hier wollte ihm der Prediger Cramer das Rectorat an dem Gymnasium verschaffen; auch ging der Magistrat auf Cramer's Vorschläge ein, aber andre Prediger donnerten so heftig von der Kanzel gegen den Neuerer Ratich, daß seine Wahl nicht konnte durchgesetzt werden. Seit dieser Zeit hat Ratich eine Reihe von Kränkungen und Unglücksfällen erlebt, die ihn unstät aus einem Lande ins andre trieben. Kaum hatte er in Rudolstadt ein Unterkommen bei der Gräfin Anna Sophia gefunden, welcher er Unterricht im Hebräischen gab, als der Hofprediger gegen ihn intriguirte, so daß er sich nach einer anderen Wohnstätte umsah. Da zugleich die Fürsten von Gotha und Weimar ihm sein Jahrgeld entzogen, so mußte der in Sorgen ergraute Schulmann sich umthun, wo und wie er sein Alter verlebe. Der dreißigjährige Krieg war grade nicht geeignet zu Versuchen der Verbesserung der Schulen, um so mehr ist es anzuerkennen, daß die rudolstädter Gräfin für Ratich zu sorgen suchte, indem sie ihn dem schwedischen Reichskanzler Oxenstierna empfahl, der auch wirklich mit Ratich in Unterhandlung trat. Indeß Ratich war ein unpractischer Mann; als Oxenstierna einen Plan der neuen Lehrmethode vorgelegt zu erhalten wünschte, schickte ihm Ratich einen dicken Quartanten. Jedoch der Schwede ließ sich hierdurch nicht abhalten, das Buch einigen Räthen zur Begutachtung zu übergeben, die sich sehr günstig darüber aussprachen. Während die Verhandlungen mit Ratich langsam fortschritten, lähmte dem alten Pädagogen ein Schlag 1635 Zunge und rechte Hand, machte ihn also unbrauchbar, und nach zwei Jahren erlöste ihn der Tod von allen irdischen Sorgen. Vergeblich hatte ihn Comenius, der damals in schwedischen Diensten stand, um Mittheilungen über seine Methode gebeten; Ratich schwieg gegen ihn und Andre, da er sie nur einem Könige unter der Bedingung verkaufen wollte, daß Gelehrte zu ihrer Vertheidigung verpflichtet würden.

Was Ratich mit dem ganzen Schulorganismus erreichen wollte, hat er in der Denkschrift ausgesprochen, welche er 1618 dem Fürsten von Köthen vorlegte. Darin stellte er folgende 13 Sätze auf: 1) Die Lehrkunst ist ein gemeines, durchgehendes Werk, und Niemand davon auszuschließen, so daß Jeder wenigstens fertig lesen und schreiben lernen muß. 2) Die allererste Unterweisung im Lesen und Schreiben muß aus Gottes Wort geschehen. 3) Die Jugend darf auf einmal nur in einer Sprache oder Kunst unterrichtet, und ehe sie dieselbe nicht erlernt und ergriffen, zu keiner anderen zugelassen werden. 4) Alles muß der Ordnung der Natur gemäß geschehen, welche in allen ihren Verrichtungen von dem Einfältigeren und Schlechteren zu dem Großen und Höheren, und also von dem Bekannten zum Unbekannten zu schreiten pflegt. 5) Es dürfen dem Schüler keine Regeln vorgeschrieben, viel weniger zum Auswendiglernen aufgedrungen werden, er habe denn zuvor die Sache oder Sprache selbst aus einem bewährten Autor ziemlicher Maaßen erlernt und begriffen. 6) Es müssen auch alle Künste auf zweierlei Weise erstlich in Kürze begriffen und hernach in vollkommener Unterrichtung verfaßt und gelehrt werden. 7) Alles muß zu einer Harmonie und Einigkeit gerichtet sein, daß nicht allein alle Sprachen auf einerlei Art und Weise getrieben, sondern auch in jeder Kunst nichts, das der anderen zuwiderlaufen möchte, gesetzt wird. 8) Alle Unterweisung muß zuerst in der Muttersprache geschehen, und erst wenn der Schüler in dieser Fertigkeit erlangt, darf er zu anderen Sprachen zugelassen werden. 9) Alles muß ohne Zwang und Widerwillen geschehen, weshalb kein Schüler des Lernens halber vom Lehrer, wohl aber wegen Muthwillen und Bosheit von einem dazu bestellten Aufseher bestraft werden soll. 10) Es sollen nicht allein in lateinischer und griechischer Sprache, wie bis dahin gebräuchlich gewesen, sondern auch in hochdeutscher und in allen anderen nothwendigen Sprachen die Künste und Facultäten verfaßt und getrieben werden. 11) Die Schulen sollen nach Unterschied der Sprachen auch an unterschiedlichen Oertern angelegt werden. 12) Eine jede Schule soll ihre besonderen Aufseher

und Lehrer haben, welche zu Zeiten den oberen Scholarchen Rechenschaft zu geben schuldig sind. 13) Wie die Knaben durch Männer, so sollen die Mädchen durch tüchtige Weibspersonen unterwiesen und in guter Zucht gehalten werden."

Man sieht aus diesen Sätzen, daß Ratich allerdings die Ueberzeugung haben durfte, mit seinen Schulen dem Vaterlande eine Wohlthat zu erzeigen, denn in seinen Grundsätzen ist das moderne Volksschulwesen und die Methode der Unmittelbarkeit deutlich ausgesprochen. Da findet man nichts vom Lateinschreiben, nichts von gedankenlosem Memoriren dictirter Phraseologien, nichts vom Einprügeln solcher unverdaulicher Lehrstoffe; sondern vom Unmittelbaren, vom Nächsten und Bekannten geht Ratich zum Vermittelten, zum Fernerliegenden und Unbekannten. Da die Muttersprache das Bekannteste ist, so beginnt er mit ihr. Außerdem organisirt er die Lehrstoffe unter sich so, daß einer den anderen unterstützt, ergänzt, dem Verständniß näher bringt, indem er Bekanntem angereiht wird. Pestalozzi und die Methodiker des 19. Jahrhunderts arbeiten im Grunde nur an der Ausführung Ratich'scher Gedanken bis ins Einzelne, sogar die Verirrungen unsrer Methodiker lassen sich aus Ratich erklären, auch wenn sie diesen nur dem Namen nach kennen, denn sie liegen in der einseitigen Auffassung seiner leitenden Grundsätze.

Mit Recht stellte Ratich den Satz an die Spitze seiner Methodik: „Alles nach Ordnung oder Lauf der Natur"; aber um diese Ordnung zu befolgen, ist eine Psychologie erforderlich, welche die Natur des menschlichen Geistes darstellt. Bis jetzt giebt es aber eine solche Psychologie nicht, sondern es sind erst in den letzten Jahren vielversprechende Anfänge gemacht, die wir weiter unten werden kennen lernen. Indessen meint Ratich mit der „Natur" nicht die Natur des Geistes, sondern die äußere physikalische Natur und den in ihr bemerkten Entwickelungsgang vom Einfachen zum Zusammengesetzten in ununterbrochener Entwickelung. Mit diesem allgemeinen Satze ist aber für die Praxis des Unterrichts gar nichts angefangen, so oft man ihn auch als besondere Weisheit in den Methodenbüchern findet.

Viel practischer sind die Vorschriften, welche häufige Wiederholungen und das Beharren bei Einem Gegenstande gebieten, bis man ihn so weit bewältigt hat, daß man zu einem neuen übergehen kann. Die neuere Psychologie hat die Wahrheit dieses Satzes durch die Natur der Vorstellungen und ihrer Bewegung bewiesen, so sonderbar ihn auch Raumer findet, der sich gar zu gern wie eine pädagogische Autorität geberdet. Den Angelpunkt des ganzen Ratich'schen Systems hat man in der Stellung zu suchen, welche er der Muttersprache als Anfang und Mittelpunkt des gesammten Unterrichts zuweist. Noch gehörte ja die Muttersprache in den Schulen zu den verbotenen und bestraften Dingen, noch wurde sogar in größeren Dorfschulen im Latein unterrichtet: da tritt der geniale Ratich dieser Unnatur entgegen und macht das Deutsche zum Mittheilungsorgan und Träger des Unterrichts, und hierin hat sein Princip glänzend gesiegt, denn auf Gymnasien und Universitäten wird deutsch gelehrt und gesprochen, sogar Doctorpromotionen sind in deutscher Sprache hier und da erlaubt, damit an die Stelle inhaltsloser lateinischer Phrasen der Gedanke und der volle Ausdruck der geistigen Reife trete. „In der Muttersprache," sagt Ratich, „ist der Vortheil, daß der Schüler nur auf die Sache zu achten hat, die er lernen soll, und durch die Sprache nicht im Verständniß der Sache gehindert wird. Dabei bringt sie noch den Nutzen, daß, wenn alle nützlichen und dem gemeinen Leben nothwendigen Wissenschaften in deutscher Sprache dargestellt sind und in ihr gelehrt werden, ein Jeder sich dieses Wissen aneignen, sich durch die erweiterte Sachkenntniß an Verstand und Urtheil bilden, daraus Nutzen ziehen und das Wissen anwenden kann." Ihm schwebt als Ziel allgemeine Volksbildung, eine populäre Literatur und eine aus dem Wissen kommende Sittlichkeit vor, denn mit Recht erinnert er daran, wie das gedankenlose Lateinsprechen Unwissenheit erzeuge, da man wohl Worte lerne, nicht aber in der Kenntniß der Dinge fortschreite, und wie aus der Unwissenheit geistige Erschlaffung und Verderbtheit der Gemüther komme.

Der zweite Hauptsatz Ratich's bezieht sich streng nur auf

die Lehrmethode, während der erste den Lehrstoff betraf. Durch Einfachheit und Anschaulichkeit will Ratich das Lernen erleichtern, will es aber zugleich zu einem sittlichen Erziehungsmittel machen, da der Schüler aus innerem Antriebe, aus Lust zum Lernen und in dem Bewußtsein, daß er sich durch den Lehrer geistig gefördert fühlt, zum Fleiß und zur Aufmerksamkeit soll gebracht werden. Ratich hat diese Consequenz seines Princips nicht so klar erkannt und ausgesprochen, als wir Späteren dies aus seinem Grundsatz zu entwickeln vermögen, weil uns diese Methode bereits geläufig geworden ist, und Raumer hat es nicht verstanden, sie aus Ratich's Andeutungen herauszulesen.

Wenn Ratich sagt, man soll den Schüler nicht des Lernen wegen schlagen, weil „Zwang und Schläge ihm das Studium verleiden"; wenn er fordert, daß „nichts soll auswendig gelernt werden": so sagt er dies blos im schroffen Gegensatz zu seiner Zeit und in Bezug auf die Bedingungen seiner Methode. Denn er will weder Faulheit hätscheln, noch das Gedächtniß vernachlässigen, sondern er meint, die Jugend soll nur das lernen, was sie zuvor verstanden, angeschaut und unmittelbar sich angeeignet hat, worauf sie erst zu Reflexionen über ihr Wissen angeleitet wird und mit Hülfe des Verständnisses und der Einsicht die Sachen und Begriffe zum inneren Eigenthum macht. Ratich will kein mechanisches Lernen, kein unverstandenes Wissen. „Wenn ein Ding durch häufige Wiederholung dem Verstande recht eingebildet wird, so folget das Behalten durch's Gedächtniß von selbst nach." Eben so soll der Lehrer Sorge tragen, den Stoff klar und dem kindlichen Verstande angemessen vorzutragen, fleißig abzufragen, damit das Kind im Stande ist, ihn zu begreifen, und der Lehrer ihm nicht Unrecht thut, wenn es Aufgegebenes nicht leisten konnte. Nur darin begeht Ratich einen Fehler, daß er Unterricht und Zucht trennt, wie es die Jesuiten auch thaten, indem die Strafen von einem besonderen Aufseher vollzogen werden. Jedenfalls ist er auf diesen Ausweg gekommen, um den Lehrern mit Einem Schlag das Prügeln abzugewöhnen, indem er ihnen jede Gelegenheit dazu nimmt.

In Folge der Einfachheit, die Ratich anstrebte, mußte er auch die Lehrgegenstände so organisiren, daß das Gemeinsame zusammengestellt wird, wodurch er den Fortschritt erleichtert und Mißverständnissen zuvorkommt. Außerdem müssen die verschiedenen Lehrstoffe nach derselben Methode behandelt sein, damit sich der Schüler in dem System leicht zurecht findet und die Lehrgegenstände sich gegenseitig unterstützen. Denn was der Schüler in dem einen Unterrichte klar begriffen hat, wird er auch auf den neuen Lehrgegenstand anwenden, wodurch ihm dieser bekannt wird, da Unbekanntes an Bekanntes angeknüpft wird. Daher soll man aber auch nicht mit allgemeinen Sätzen, mit Abstractionen und Regeln anfangen, ehe nicht der Schüler die Sache kennt. Erst Vocabeln, Sätze, Sprachformen und dann die Untersuchung über Geschlecht, Syntax, Etymologie u. s. w., wie es in den neuesten Grammatiken ja auch üblich geworden ist. „Die Regeln sollen nicht gebraucht werden als Vorbereitung oder Nachrichtung, sondern besonders zur Bestätigung.“ Der Schüler soll sie durch Nachdenken aus dem Satze finden, und wenn er sie gefunden hat, so wird er sie leicht behalten, weil er sie verstanden hat, weil sie aus eigner Einsicht als Erkenntniß ihm erwachsen sind. Daher las Ratich erst einen Autor, und dann erst abstrahirten die Schüler aus dem Gelesenen die Regeln. Denn „Alles durch Erfahrung und eigne Untersuchung.“ Nichts soll auf Treue und Glauben hingenommen werden, weil dies ein unvermitteltes Wissen, ein bloßes Gedächtnißwissen bleibt; der Schüler soll aber durch Einsicht und Ueberzeugung Sicherheit so wie Gewißheit erhalten. Nichts darf man üben, was nicht vorher begriffen und gelernt ist, sagt Helwig, der begeisterte Anhänger Ratich's, indem er zugleich den Nutzen hervorhebt, den die Muttersprache für das Studium aller Wissenschaften hat.

Obschon Ratich insofern zu den Schulmännern der neuen Zeit gehört, als er den Realismus fördern will, so geht sein Bestreben doch vorzugsweise dahin, die Kinder in kürzester Zeit mehrere Sprachen zu lehren. Sprachen bleiben ihm die Hauptsache, und nur seine Methode veranlaßte ihn, die deutsche

Sprache obenan zu stellen, so daß sein System das erste Moment des realen Unterrichts repräsentirt: den deutschen Sprachunterricht. Erst Comenius ging einen Schritt weiter.

So groß und weitreichend die Grundsätze waren, welche Ratich aussprach, so einseitig und unvollständig war deren Ausführung, wie dies in der Geschichte zu sein pflegt, daß Grundanschauungen erst nach Jahrhunderten verstanden und verwirklicht werden. Von dieser Seite betrachtet, hat Ratich nur einen kleinen Schritt vorwärts gethan. Wenn Sturm die Nachahmung der alten Klassiker methodisch ordnete, damit die Schüler ein reines ciceronianisches Latein schreiben lernten, so organisirt Ratich den deutschen Sprachunterricht, damit der Schüler die übrigen Sprachen leichter erlerne; wenn in den lateinischen Schulen ausschließlich docirt wurde, so wechseln in Ratich's Schulen Vorträge des Lehrers mit dem Nachsagen der Schüler, und wenn die Phraseologie und das mechanische Auswendiglernen der alten Schulen die Geister erschlaffen mußte, so konnten die geistlosen sechsmaligen Wiederholungen eines Lesestücks mit pedantischen grammatischen Bemerkungen auch grade keine Lust zur Sache erwecken. Ratich wollte die Selbstthätigkeit der Schüler wecken, wollte ihnen die Arbeit des Lernens theilweise überlassen, hatte aber den Muth nicht dazu, sondern zwang sie zu endlosen Wiederholungen, d. h. zum Nachsagen des vom Lehrer Vorgesagten, damit der Schüler dadurch Regeln und Vocabeln lerne. Sturm ließ Gelesenes lernen und hoffte mit Recht, daß der Schüler durch solche fortgesetzte Uebungen in die Sprache tiefer eindringen und mit der Zeit Unverstandenes verstehen werde, Ratich will nur Verstandenes durch endlose Wiederholungen einprägen, zerstückelt und zerfetzt aber systematisch den Text durch langweilige Pedanterie. In Summa: Sprachen bleiben die Hauptsache, Sachen treten entschieden zurück. Verständniß und Repetition soll das besonders anzustellende Memoriren ersetzen. Aber die Sprachstudien werden auf die Muttersprache gegründet, damit Bekanntes zum Unbekannten führe. Das Weitere seiner Methode charakterisiren wir nach Raumer's umständlichen Excerpten aus Kromayer.

Die Buchstaben lernt der Knabe, indem der Lehrer sie langsam an der Tafel vorzeichnet, ihre Gestalt charakterisirt und mit Bekanntem vergleicht, und sie endlich mit Namen benennt, so daß Gestalt und Name zugleich sich einprägen. Hierauf malen die Kinder die gesehenen Buchstaben nach, lernen dann auf gleiche Weise Silben unterscheiden, schreiben und aussprechen und gehen nun an die Lectüre des deutschen Terentius. Doch begannen andre Ratichianer mit dem lateinischen ABC-Buche, indem sie das Deutsche für eine besondere deutsche Klasse aufsparten, das Latein in einer lateinischen lehrten. Kromayer nahm nach dem Buchstabiren das Lesen der Genesis vor. Jedes Kapitel liest der Lehrer zwei Mal hinter einander vor, und die Schüler lesen still nach; dann liest der Lehrer vor, die Schüler lesen jeder etliche Zeilen laut nach, zum vierten Mal lesen sie es ganz allein vor. Können die Knaben ein Kapitel lesen, so knüpft der Lehrer an die fünfte Wiederholung die deutsche Grammatik, indem er die Etymologie an den Beispielen lehrt, die sich im Kapitel finden, namentlich aber Wortklassen und Wortformen. Die Wortklasse macht er bei jedem Worte namhaft, welches ihm beim fünften Vorlesen aufstößt. Der Schüler hat blos nachzulesen und zuzuhören, worauf es dann wieder ans Wiederholen durch unendliches Nachsagen geht. Auf diese Weise verschafft sich Kromayer die Terminologie für die Grammatik der anderen Sprachen; mehr beabsichtigt er nicht.

Den lateinischen Unterricht hat Ratich mit gleicher Pedanterie organisirt. Der Terentius wird in deutscher Uebersetzung als Lesebuch benutzt, dem Sinn und der Sache nach erklärt; doch muß die Uebersetzung eine wörtliche sein. Hat der Schüler den Inhalt gefaßt, worüber er examinirt wird, so wird der lateinische Text, etwa drei Blätter, Wort für Wort ins Deutsche übersetzt, d. h. er sagt zu jedem lateinischen Wort den deutschen Ausdruck. In jeder Lection wiederholt der Lehrer einmal wörtlich seine Bemerkungen und liest so den ganzen Autor durch, ohne daß ein Schüler sprechen darf, denn dieser soll nur nachlesen. Jetzt wird der Terentius von vorn angefangen und wieder auf gleiche Weise verdolmetscht; doch

spricht der Lehrer nur eine halbe Stunde und die Schüler müssen der Reihe nach jeder etliche Zeilen jener Vorübersetzung nachsagen. Wo sie fehlen, hilft der Lehrer nach; die Uebrigen lesen aufmerksam nach. Beim dritten Mal übersetzen die Knaben ganz allein ihren lateinischen Text Wort für Wort ins Deutsche. Nun wird die lateinische Grammatik zur Hand genommen; der Lehrer liest sie Paragraph für Paragraph vor, verdolmetscht jedes Wort, giebt deutsch den Sinn an, wiederholt dann seine ganze Rede und liest nun zum dritten Mal den lateinischen Text ohne Bemerkung. Die Schüler müssen das Gehörte 10—12 Mal nachsagen. Hierauf liest der Lehrer den Terentius zum vierten Mal, übersetzt Wort für Wort, wo aber ein Exempel zur gelesenen Regel kommt, hält er inne, liest das Wort noch einmal vor, liest dann die Regel vor und die Schüler müssen im Terentius das Wort, in der Grammatik die Regel mit den Fingern bezeichnen. Nach diesem wiederholen die Schüler die gehörte Regel oft, und der Lehrer fährt im Lesen des Terentius fort, indem er unendlich oft die Regeln wiederholen läßt, bis er sein grammatisches Pensum durchgemacht hat. Nach diesem grammatischen Cursus liest man den Terentius zum fünften Male, indem der Lehrer den Sinn erklärt, umschreibt, wobei die Schüler anfangs zuhören, dann nach und nach angeleitet werden, selbst fortzufahren. Den Schluß dieser Uebungen macht die sechste Wiederholung der Lectüre der Exercitien (Argumente) wegen. Der Lehrer liest anfangs wieder vor, indem er im Text Personen oder Zeiten ändert. Zeile für Zeile machen es die Schüler nach, bis sie Perioden und ganze Abschnitte retrovertiren können, worauf sie dieselben Uebungen schriftlich wiederholen und dann lateinisch reden. Die Correcturen werden in der Klasse vorgenommen, indem die Schüler ihre Arbeit vorlesen. —

Ratich kommt also über die Sturm'sche „Nachahmung" nicht hinaus, er hat nur das Besondre, daß er vom Deutschen ausgeht und das Lateinschreiben nicht zum Zweck macht, sondern die Verbreitung von Kenntnissen. Dies ist sein bescheidener Realismus, den erst Comenius weiter ausführte.

Ratich faßte seinen Grundsatz der Anschauung noch sehr engherzig auf, denn er verstand darunter nur Verstandesübungen und die langweilige Methode, die grammatischen Formen zuerst an der deutschen Sprache nachzuweisen und diese gewissermaaßen zu einer propädeutischen zu machen. Ratich's Veranschaulichungsmethode ist noch eine abstracte, denn er verdeutlicht die fremden Sprachformen und Wörter durch die bekannten der Muttersprache. Sein Realismus ist nicht minder einseitig, denn er will durch die Wörter nur eine Kenntniß von Sachen ohne weiteren Zweck oder System; er will ja nur Dinge kennen lehren. Einen tüchtigen Schritt weiter ging Comenius, bei welchem das Erlernen vieler Sprachen gleichfalls Hauptzweck bleibt, wie bei Ratich, welcher auch die deutsche Sprache den Sprachstudien zu Grunde legt, der aber mit dem Realismus vollen Ernst macht, indem er nicht nur von den Dingen zu den Wörtern, von der Anschauung zum Begriff geht, nicht nur naturhistorische Kenntnisse verbreiten will, sondern in seinem Bilderbuche die Dinge wirklich abbildet, damit der Schüler die Bezeichnung des Dinges durch das Wort daraus leichter lerne, obschon sich abstracte Dinge nur durch sinnreiche Symbolik darstellen ließen.

Das Leben des Comenius war ein viel bewegtes, leidenvolles, denn es fiel ja in die drangsalsreichen Zeiten des dreißigjährigen Krieges; um so achtungswerther aber erscheint uns sein Charakter, denn er ließ sich durch Noth und Verfolgung nicht von seinem Streben abbringen, durch ein besseres Schulwesen dem Elend des Volkes Einhalt zu thun und dessen Glück zu gründen. Er, der Unglückliche, dachte nur an Andrer Glück, und hielt den Glauben an ein Besserwerden, an eine Rückkehr friedlichen Lebens auch in den schlimmsten Tagen fest.

Johann Amos ist 1592 in dem mährischen Dorfe Comnia oder Comna geboren und hat von ihm den Namen Comenius erhalten, da man seinen Vatersnamen nicht wußte. Da seine Eltern, die zu der Gemeinde der mährischen Brüder gehörten, frühzeitig starben und des verwaisten Knaben Vormünder ge-

ringe Sorge um ihn trugen, so fing er erst im 16. Jahre Latein an, obschon dies die zweite Muttersprache der damaligen Zeit und die Sprache des Schulunterrichts, der Schule, Kirche und Diplomatie war. Nachdem er auf mehreren Schulen studirt hatte, unter anderen auch zu Herborn im Nassau'schen unter dem vielseitig gebildeten Alsted, so übernahm er 1614 das Rectorat zu Prerau in Mähren, wandelte die dortige Schule in eine Realschule um, ward zugleich Prediger und bekleidete nach vier Jahren beide Aemter zu Fulneck, dem Hauptort der böhmischen Brüder und Waldenser, und suchte durch bessere Lehrweise und zweckmäßige Schulbücher der Jugend die Fortschritte zu erleichtern. Hier traf ihn auch das erste Unglück seines wechselvollen Lebens, denn als Spanier den Ort 1621 eroberten und plünderten, verlor er seine ganze Habe und dazu alle seine Manuscripte.

Nach der Besiegung des böhmischen Aufstandes traten natürlich 1624 schwere Verfolgungen ein. Zunächst mußten alle evangelischen Prediger das Land räumen, so daß auch Comenius sein Amt verlor und als Privatlehrer in die Dienste eines böhmischen Edelmannes trat. Doch konnte er nur drei Jahre hier bleiben, denn der kaiserliche Befehl, daß alle das Land verlassen mußten, welche nicht zur katholischen Kirche gehörten, trieb 30,000 Familien erbarmungslos aus dem Lande. Unter diesen befand sich der Prediger Comenius, der nun in Polen eine neue Heimath suchte. Rührend war der Abschied der Vertriebenen von ihrem Vaterlande, als sie das Grenzgebirge zu überschreiten im Begriff waren; denn sie fielen weinend auf's Knie, beteten inbrünstig und baten Gott, er möge mit seinem Worte nicht aus Böhmen und Mähren weichen, sondern sich noch einen Samen dort behalten. Da sich Comenius schon in früheren Jahren mit dem Studium der Methodik beschäftigt und namentlich den Bericht der jenenser Professoren über Ratich's Methode studirt hatte, so warf er sich seit 1627 mit allem Eifer auf pädagogische Studien, „um durch Stiftung von Schulen, in denen nach guten Lehrbüchern und klarer Methode unterrichtet würde, bei Rückkehr besserer Zeit zu helfen." In Lissa, wo er Latein und Griechisch lehrte,

gab er 1631 seine Janua linguarum reserata heraus, in welcher er eine Anweisung zu verbessertem Sprachunterricht gab. Dieses Buch wurde in zwölf europäische Sprachen übersetzt, da es allgemeinen Beifall fand, und außerdem noch ins Arabische, Türkische, Persische und Mongolische (vielleicht Ostindische). Zugleich entwarf er in den Mußetagen im polnischen Lissa seine Didactica magna seu Omnes omnia docendi artificium, in welchem er den Gedanken durchführte, von der Sache zum Wort zu gehen und die Sprachkenntniß an die Sachkenntniß zu knüpfen.

In Folge des Aufsehens, welches Comenius' Schriften machten, forderten ihn 1638 die schwedischen Reichsstände auf, Schulen nach seiner Methode in Schweden einzurichten; da er jedoch denselben Antrag von England erhielt, so ging er 1641 lieber nach London, hatte aber den Verdruß, zur ungelegenen Zeit zu kommen, denn der ausbrechende Bürgerkrieg hinderte die Ausführung reformatorischer Schulpläne. Comenius konnte daher von Glück sagen, als er nochmals nach Schweden eingeladen wurde, wohin er denn auch 1642 ging und in dem Kanzler Oxenstierna einen vielseitig gebildeten und scharfblickenden Mann kennen lernte, welcher die Mängel des alten Schulwesens recht wohl erkannt hatte, aber auch nirgends eine wirkliche Abhülfe finden konnte. Er hatte sich die Mühe nicht verdrießen lassen, Ratich's Quartanten sorgfältig durchzulesen, doch bemerkte er dabei, daß die negative Seite Ratich's wohl begründet, die positive aber unhaltbar sei, denn die vorgeschlagenen Verbesserungen waren zu einseitig und unbedeutend, um große Wirkungen hervorzubringen. Oxenstierna erkannte in Comenius sofort den brauchbaren Mann, nachdem er ihn scharf examinirt hatte, und beauftragte ihn, Lehrbücher zu schreiben, durch welche die Erlernung des Lateinischen erleichtert werde. Comenius ging nach Elbing, wo er sein Werk über Methode ausarbeitete, vier Jahre lang Schulbücher verfaßte und 1646 nach Schweden zurückkam, wo seine Arbeit geprüft und dann unter dem Titel: Opus pansophicum (Werk, um Alles zu lernen) gedruckt wurde.

Kurz darauf (1648) begab sich Comenius wieder nach

Lissa, wo er seine novissima linguarum methodus abfaßte, und in der Vorrede die Fürsten aufforderte, Vieles von dem, was zerstört sei, wieder aufzubauen. Nach zwei Jahren empfing der vielbeschäftigte Pädagog eine Einladung des Fürsten Ragozki, nach Ungarn und Siebenbürgen zu kommen. Gern gehorchte der eifrige Schulmann dem Rufe, verweilte vier Jahre in Ungarn, organisirte die Schule zu Patak, schrieb sein Bilderbuch orbis pictus, welches aber erst später in Nürnberg erschien, da sich nur dort ein geschickter Kupferstecher fand, und begab sich dann 1654 nach Lissa, von wo ihn aber nach zwei Jahren ein großer Brand vertrieb, durch den er seine ganze Habe und sämmtliche Manuscripte verlor. Als Hauslehrer mußt eder edle Menschenfreund in Brandenburg, Hamburg und Amsterdam sein Brod verdienen, ließ noch seine opera didactica drucken, welche 1000 Folioseiten stark waren, und starb als achtzigjähriger Greis 1671 am 15. November in Amsterdam.

In seinen pädagogischen und didaktischen Grundsätzen hat Comenius viel Uebereinstimmendes mit Ratich, denn Beide gehen von der Anschauung, vom Einfachen und Bekannten aus, Beide wollen dadurch das Erlernen der Sprachen erleichtern, so daß eben die Realien nur Versinnlichungsmittel sind. Die meisten dieser Grundsätze haben bis auf den heutigen Tag ihre volle Geltung, so daß sich mancher Lehrer wundern mag, wenn er erfährt, daß jene Gemeinplätze, mit denen sich moderne Methodiker so breit machen, zweihundert Jahre alt und die Grundlage unsrer modernen Didaktik sind. Wir theilen daher nach Raumer die Hauptsache mit. Comenius arbeitete nicht aus Gewinnsucht oder Eitelkeit für Verbesserung des Schulwesens, sondern ihm war „die Beglückung des ganzen Menschengeschlechts durch Erziehung, und in der Erziehung durch methodischen Unterricht" die Lebensaufgabe. „Der Mensch als vernünftiges Geschöpf und Gottes Ebenbild," sagt er in seiner didactica magna, „richtet seinen Sinn auf Wissen, Tugend und Frömmigkeit. Alle Menschen sind daher unterrichtsbedürftig, und der Unterricht muß früh beginnen. Alle Kinder sollen die Schule besuchen, um in ihnen Gottes Ebenbild herzustellen," doch sollen sie nur eine allgemeine Bildung er-

halten, „damit sie auf Verhältnisse, Gründe und Zwecke der wichtigeren Dinge aufmerken lernen.“

„Die Unterrichtsmethode muß der Natur folgen und stufenweise nach Maaßgabe der wachsenden Fassungskraft fortschreiten. Da Sache Substanz oder Leib, das Wort Accidenz oder Kleid ist, soll man Sache und Wort zugleich beibringen und die Sache zum Object des Verstandes und der Rede machen,“ d. h. man soll die Sache als Mittel der Verstandesbildung benutzen, weil durch die Untersuchung über die Sache zugleich das Sprachvermögen und der Ausdruck gebildet werden. Den Sprachunterricht beginne man daher nicht mit der Grammatik, sondern mit einem Autor oder einem besonders eingerichteten Wörterbuche, sende den Regeln Beispiele voran, treibe Eins nach dem Anderen, gebe den Schülern in einer Encyclopädie eine Uebersicht alles Lernenswerthen, welches man nach und nach ausführt, indem man erst die Elemente und dann die Besonderheiten giebt.

Um den Fortschritt der Schüler zu sichern, theile man sie in Klassen und Abtheilungen, von denen die obern das vollständig durch- und verarbeiten, was in den unteren elementarisch gelehrt ist, weshalb auch jede Klasse so wenig Lehrer als möglich haben soll, damit der Unterricht ein gleichmäßiger ist und die Pensen sorgfältig zu einander passen, sich ergänzen und an einander schließen. Freundliche Lehrer, heitere Schulstuben, Spielplätze und zweckmäßige Methode müssen Lernlust im Schüler wecken, bei dem man anfangs die Sinne übt, dann das Gedächtniß, hierauf den Verstand und endlich das Urtheil. Da man mit dem zunächst Liegenden beginnen soll, um in lückenloser Stufenfolge zum weiter Entfernten, vom Wenigen zum Vielen überzugehen, soll auch die Grammatik der fremden Sprachen der deutschen angemessen werden und der Schüler nichts lernen, was er nicht begriffen hat, oder was ihm weder für dieses noch für jenes Leben nützt. Denn es handelt sich nicht blos um Kenntnisse, sondern auch um Tugend und Frömmigkeit, so daß Comenius hier bereits die sittliche Erziehung durch den Unterricht anerkennt.

„Man lehre nicht blos verstehen, sondern zugleich das

Verstandene aussprechen und behandeln. So viel Einer versteht, so viel gewöhne er sich auszusprechen, und umgekehrt lerne er verstehen, was er sagt. Rede und Sachkenntniß müssen gleichen Schritt halten, und Lesen und Schreiben daher zugleich gelehrt werden. Die Dinge selbst sind der Jugend vorzulegen, und mit realer Anschauung der Dinge muß der Unterricht beginnen. Aus solcher Anschauung entwickelt sich ein sicheres Wissen; denn das sinnlich Angeschaute haftet fest im Gedächtniß. Zur Wissenschaft gelangt man durch sinnliche Wahrnehmungen und Mittheilungen Andrer. Augenschein ersetzt Demonstration, und gut ist es, das Ding mit mehreren Sinnen aufzufassen. Die einzuprägenden Gegenstände aber müssen klar, zusammenhängend und geordnet sein. Zuerst ist ein Gegenstand in seiner Totalität ins Auge zu fassen, dann erst seine Theile. Alle Theile und ihr gegenseitiges Verhältniß sind zu betrachten und die Unterschiede der Dinge scharf zu erkennen."

Fertigkeiten werden durch Uebung erworben, und bei solchen wie bei allen Uebungen beginnt man mit den ersten Elementen, geht allmälig vom Leichten zum Schwereren und Zusammengesetzten über. Bei der Nachahmung muß sich der Schüler anfangs streng an das vorgelegte Muster halten, denn erst bei wachsender Kraft darf er sich weiter und weiter vom Vorbilde entfernen. Bei dem Sprachunterrichte fängt man mit der Muttersprache an, läßt dann die Sprache eines benachbarten Volkes folgen und lehrt nun erst die alten Sprachen. Nie darf man mehr als eine Sprache auf einmal anfangen; kennt der Schüler aber mehrere, dann mag er sie lexicalisch und grammatisch vergleichen. Die Sprache selbst lernt man besser durch den usus, durch Hören, wiederholtes Lesen und Abschreiben als durch Regeln, die nur schlicht grammatisch sein dürfen, nicht subtil philosophisch. Lernt der Schüler eine neue Sprache, so hat er nur nöthig, sich die Abweichung derselben von den bereits gelernten Sprachen zu merken.

Außer diesen didaktischen Vorschriften giebt Comenius auch zahlreiche Andeutungen, wie der Knabe sittlich und reli-

giös zu erziehen sei und empfiehlt namentlich fleißiges Bibellesen. Die Schule ist eine Werkstätte der Humanität, sie soll zum rechten Gebrauch der Vernunft, Rede, zu Kunsttalent, Weisheit, Geschicklichkeit und Klugheit ausbilden, und jeder Schüler soll selbstthätig sein und mitsprechen. Hierin ist Comenius der Vorläufer der Pädagogen, welche Erziehung und Unterricht, also Antikes und Modernes vereinigen, wie dies auch in der deutschen Literatur angestrebt wurde, in der man von der sclavischen Nachahmung der Alten zur freien Nachbildung und endlich zu selbständigem Schaffen überging. In Comenius regt sich der Gedanke auf pädagogischem Gebiet zuerst.

Wenn Comenius die Realien in den Unterricht aufnimmt, so geschieht dies nicht blos der Realien wegen, weshalb er auch keinen besonderen Unterricht in ihnen ertheilt, sondern der Sprache wegen, oder vielmehr der Erleichterung des Vocabellernens wegen, wie er denn auch zu demselben Zwecke Verstandesübungen vorschreibt, weil sich das besser behält, was man begriffen hat. Der Knabe soll Dinge kennen lernen, um seine Sprache zu bereichern; denn in der damaligen Zeit herrschte der Sprachunterricht noch vor und war namentlich Fertigkeit im Lateinischen unentbehrlich. Es war daher ein großer Schritt, wenn Comenius und Ratich die deutsche Sprache, wenn auch in untergeordneter Weise, als Vorschule zum Lateinischen in den Lehrplan mit aufnehmen, und Comenius sogar verlangt, „nur in der Muttersprache und im Lateinischen soll es der Schüler zur möglichsten Vollkommenheit bringen." Um es aber zum Lateinsprechen zu bringen, mußten dem Schüler die Bezeichnungen der häufig vorkommenden Dinge und Begriffe geläufig sein; daher kam es Comenius ganz besonders darauf an, den Schüler mit einem solchen Wörterbuch auszurüsten, welches er unter dem Namen Janua reserata veröffentlichte, welches in hundert Abschnitten tausend Sätze über alles Wissenswerthe enthielt, indem etwa achttausend Vocabeln in diese tausend Sätze verwoben waren, aus denen die Schüler zugleich die verschiedenen Bedeutungen einzelner Wörter kennen lernten. Die Janua vertritt also

im Grunde die alten Phraseologien. Wenn es bei diesen darauf ankam, elegante, ächt lateinische Redensarten zu sammeln, so legt Comenius auf die gute Latinität gar keinen Werth, denn er steht nicht an, sich barbarische Wörter zu machen, um z. B. Waaren und Handwerkszeug zu bezeichnen, sondern er will durch das Wort durch die Sache bekannt machen, indem der Schüler Gegenstände kennen lernt.

Dieselben Grundsätze leiteten ihn bei der Auswahl der Lectüre, denn die Schüler sollten „aus den Klassikern genauere Realkenntnisse, besseren Stil und practische Klugheit erlernen," und daher nicht blos Cicero lesen, sondern auch Plinius, Vitruv, Cäsar u. s. w., die man excerpiren und nachahmen müsse. Dagegen nahm er an dem unzüchtigen Inhalte der alten Komödien Anstoß und verwahrte sich gegen die unchristliche Lebensanschauung der Alten. Comenius war kein blinder Verehrer der Alten, sondern betrachtete sie nur nach dem Maaße von realen Kenntnissen, welche sie überlieferten. Dennoch fordert er tägliche, ja stündliche lateinische Stilübungen, Nachahmung Cicero's und Lateinsprechen in und außer der Schule, doch ist er umsichtig genug, um den Umfang des Lateinischen dahin zu beschränken, daß jeder Schüler „nach Stand und Bedürfniß" sich das Nöthige aneignen müsse, weshalb er eine Menge „Markt- und Werkstättenlatein" in sein Wörterbuch aufgenommen hat, was zu gar nichts nütze ist, denn hier hat ihn sein Bestreben nach Kenntniß von Dingen (Vocabeln) bis zur Einseitigkeit geführt.

Was nun den Realismus des mährischen Schulreformators betrifft, so ist er von dem unsrer Zeiten weit verschieden, weil es damals noch an realen Kenntnissen fehlte, und Comenius verlangt auch nicht eine tiefere Kenntniß der realen Welt, sondern vorzugsweise nur die sprachliche Bezeichnung, die Namen der Dinge im Gegensatz zu den Namen abstracter grammatischer und scholastischer Begriffe. Gerade in diesem Gegensatze liegt die Berechtigung seines Realismus. Man kannte ja damals nur Sprachstudien und Grammatik, quälte sich ab mit Begriffsdefinitionen und Formeln, die ohne Inhalt und Bedeutung waren. Von der Sprache lernte man nur den

abstracten Schematismus grammatischer und logischer Formen; Comenius will daher, daß man aus der Lectüre auch etwas Positives, Brauchbares lerne, und dies waren die Dinge nach ihren Namen und ihrer Bezeichnung. Aber er geht mit Baco über die realen Notizen hinaus, die Erasmus den Alten ablernt, er will vielmehr „das Buch der Natur aufschlagen, dessen Schauen Freude und Frucht bringt." Man soll den Kindern die Dinge selbst zeigen, wie sie an sich sind, soll Physik durch Demonstrationen und Experimente lehren und dazu nützliche Dinge als Objecte auswählen, indem man den Sinnen Wahrnehmbares darbietet. An die Anschauung lehne sich der erklärende Vortrag an.

Um diese Anschauungsmethode in die Schulen hineinzubringen, verfaßte er den Orbis pictus, jenes Bilderbuch, welches heute noch der Jugend Freude macht. Denn da die Schulstube zur Betrachtung der Dinge wenig Gelegenheit bietet, so muß das Bilderbuch sie ersetzen, welches eine mit Bildern versehene Janua, ein Bilderwörterbuch, eine Bilderfibel in Folio ist. Da es Comenius mit der Anschauung um ihrer selbst willen nicht voller Ernst war, so begnügte er sich mit mangelhaften Abbildungen von den Dingen, statt die Dinge in Natura vorzuzeigen. Man sieht, wie behutsam das Princip der Anschauung auftritt, da es nicht weit über unsre Bilderfibeln hinauskommt. Aber dennoch war des Comenius Gedanke ein so fruchtbarer, der bis auf den heutigen Tag noch ausgebeutet wird und man hat in den letzten Jahren angefangen, selbst naturhistorische Schulbücher mit Abbildungen auszustatten, wie dies Curtmann und die Hirt'sche wie Spamer'sche Buchhandlung mit glücklichem Erfolge gethan haben.

Die Lehrmethode des Comenius lernt man aus seinen Schulbüchern kennen (Vestibulum, die umgearbeitete Janua und Atrium), welche eine Art lateinischer Lesefibeln sind, in deren kleinen Sätzen die Vocabeln der Dinge angebracht wurden, welche der Schüler soll kennen lernen. Diese Sätze sind in zehn Abschnitte gebracht, von denen jeder mit einer Wortklasse bekannt macht, und zwar so, daß man eben das Ding selbst kennen lernt. Wenn es z. B. in dem einen Abschnitt heißt:

Sidera sunt: Sol, Luna etc., so lautet der Satz im folgenden Abschnitt: Sol est clarus vel obscurus, Luna plena vel dimidia. Das Vestibulum enthält 500 solcher Sätze, und an sie schließt sich eine Elementargrammatik; für beide weist ein besondres Wörterbuch die gebrauchten Vocabeln alphabetisch und mit grammatischen Andeutungen nach.

In den mittleren Klassen wurde die wiederholt verbesserte Janua mit Grammatik und Wörterbuch auf gleiche Weise ausgearbeitet, indem die Wörter nun syntaktisch und etymologisch behandelt wurden. Beim Unterricht fing man mit dem Wörterbuche an, welches 2500 Wurzeln mit ihren Ableitungen und Zusammensetzungen enthielt; daran schloß sich die Grammatik, in welcher die Elemente des Vestibulum weiter ausgeführt werden, und nun erst werden die 1000 Paragraphen des Textes gelesen. Die oberen Klassen endlich benutzten das Atrium, bei welchem die Grammatik, welche das feinere, geschmückte Latein lehrt, anfängt, die 1000 Paragraphen des encyclopädischen Textes folgen, der seinen Gegenstand ausführlicher und gelehrter behandelt, worauf ein Lexicon folgen sollte, welches aber nicht erschienen ist.

Derselben gründlichen Umarbeitung des Stoffes entsprechen die Schulpläne, welche Comenius für die verschiedenen Länder entworfen hat. Mit der Klarheit des Willens, mit welcher er die 8000 Wörter für die 100 Rubriken der 13 Folioblätter seines Orbis pictus oder Universitas rerum auswählte und eintheilte, hat er die Schulen unter sich geordnet und die Pensen vertheilt. Er unterscheidet Mutterschule (schola materna), deutsche Schule (schola vernaçula), Gymnasium (schola latina) und Universität (academia). Bis zum sechsten Jahre gehört das Kind der Mutterschule, d. h. der häuslichen Erziehung an, bis zum zwölften der deutschen, die in jeder Gemeinde vorhanden sein muß, bis zum achtzehnten der lateinischen (die jede Stadt besitzen soll), und bis zum vierundzwanzigsten Jahre der Akademie an, von denen in jedem Reiche oder jeder größeren Provinz eine solle vorhanden sein. In der Mutterschule sollen die äußeren Sinne zum richtigen Auffassen der Dinge geübt werden, in der deutschen die inneren Sinne, Einbildungs-

kraft und Gedächtniß, wobei zugleich die innerlich eingeprägten Dinge äußerlich dargestellt werden durch Zunge und Hand, Lesen und Schreiben. Die Gymnasien sollen Verstand und Urtheil, die Universität den Willen ausbilden. Wenn dieser Schematismus auch nicht ausführbar ist, so zeugt er doch von der tiefen Auffassung unsres Pädagogen. Nicht minder tiefsinnig sind die Vorschriften, welche Comenius für die Sprach- und Denkübungen der Kinder im elterlichen Hause gab; „denn in den ersten sechs Jahren werde der Grund zu Allem gelegt, was die Kinder im Leben lernen.“ Sie sollen Steine und Pflanzen, Namen und Gebrauch der Gliedmaaßen, Farben, Lichterscheinungen, Gestirne, ihre Umgebung in Stube, Hof und Dorf, Tageszeiten und Stunden, Hauswesen und Zahlen, Linien und Flächen, Gesang und Geberdenspiel, Gedichte und Reime kennen lernen und in den Eltern ein Vorbild zu allem Guten sehen. Heilsame Strenge sei ein Segen für die Kinder, leichtfertiges Verzeihen ein Verderben.

Die deutsche Schule hat die Aufgabe, die Kinder für die lateinische vorzubereiten, weshalb sie deutsche Grammatik als Elementargrammatik lehrt und den Kindern eine Menge von Realkenntnissen beibringt. Daher lehrt sie: deutsch lesen, richtig schreiben, rechnen, wie es das Leben fordert, messen, gewöhnliche Melodien singen, Auswendiglernen geistlicher Lieder, Kenntniß des Katechismus und der Bibel, eine allgemeine Geschichtskenntniß, nämlich der Schöpfung, des Falles und der Wiederherstellung des Menschen, einige Kosmographie und Kenntniß der Gewerbe und Künste. Dies Alles sei nicht blos für Studirende nöthig, sondern auch für künftige Oekonomen, Kaufleute u. s. w. Die deutsche Schule soll in sechs Klassen zerfallen und für jede Klasse ein Schulbuch in der Muttersprache verfaßt werden.

Die lateinische Schule hat ihre Verfassung im Ganzen beibehalten; denn sie lehrt vier Sprachen, die sieben Künste des Trivium und Quadrivium, außerdem Physik, Chronologie, Geschichte, Ethik und biblische Theologie. Auch sie hat sechs Klassen mit jährigem Cursus (grammatica, physica, mathematica, ethica, dialectica und rhetorica sind ihre Namen).

Latein und Deutsch muß der Schüler vollkommen, Griechisch und Hebräisch zur Nothdurft grammatisch verstehen. Realien gehen der Dialektik und Rhetorik voraus, und leichtere Physik als Versinnlichung der abstracten Mathematik. Mit universellen Studien beschäftigt sich die academia, und dann sollte noch eine Anstalt für streng wissenschaftlich gebildete Forscher als schola scholarum oder collegium didacticum errichtet werden. Auf den Schulen wurde wöchentlich je eine Stunde zum Vorlesen der Zeitung benutzt, damit die Schüler Geographie und Geschichte lernten. Turnen, Spielen, Spaziergänge und dramatische Aufführungen gebot er gleichfalls. An den Wänden der Klasse sollten sich Bilder und Inschriften befinden, welche der Aufgabe der Klasse entsprächen, und jede Klasse eine Republik mit Senat, Consuln u. s. w. repräsentiren. Vormittags werden drei Lehrstunden gehalten und eben soviel des Nachmittags, doch fällt zwischen zwei Lehrstunden eine halbstündige Pause. Die siebenklassige schola pansophica, welche Comenius 1650 in Ungarn gründete, aber nicht vollständig ausführen konnte, wurde das Vorbild für Ritterakademien und adlige Pädagogien.

Comenius war ein schöpferisches Talent, welches das gesammte moderne Schulwesen geschaffen hat; er ist der Gründer der Realschulen und der folgenreichen Methode der Anschauung. Seine Bemühungen konnten nicht ohne Erfolg sein, und namentlich verlor nach und nach das Latein seine bevorzugte Stellung, und ward das Lateinsprechen abgeschafft. Man fing an, deutsch zu unterrichten, deutsche Sprachgesellschaften entstanden; Thomasius las zu Halle (1695) Collegien in deutscher Sprache, und angesehene Schulmänner sprachen sich gegen das Lateinsprechen aus. Gegen lateinisch abgefaßte Grammatiken sprach schon Ratich, und seit 1654 wurden sie nach und nach durch deutsche ersetzt. Zugleich führte man nicht mehr klassische Dramen auf, sondern Lehrer und Schüler dichteten nach Bedarf und Gelegenheit. Man ging dagegen auf der anderen Seite so weit, daß man adlige Schüler vom Griechischen dispensirte, für sie besondre Gymnasien (Ritterakademien) errichtete, in denen Heraldik, Genealogie, Geschichte,

neuere Sprachen, Baukunst, Botanik, Sternkunde u. s. w. gelehrt wurden, so daß plötzlich die Realien wie eine Wasserfluth in die Schulen stürzten und die alten Sprachen wegzuschwemmen drohten.

Drittes Kapitel.

Die Realien als Erziehungsmittel für das practische Leben und zur Frömmigkeit. — Francke.

Wenn Comenius die Realien in die Schule aufnahm, so organisirte Francke dieselben als besondre Schule und brachte sie in das Gymnasium als unentbehrliche Kenntnisse. Obschon Francke als practisch unabläßig thätiger Mann wenig Zeit zu pädagogischer Schriftstellerei hatte, so gehört er doch zu den bedeutendsten Pädagogen, da er eine Lehranstalt gegründet hat, die an Umfang und Vielseitigkeit kaum ihres Gleichen haben dürfte. Als der ehrwürdige Schulmann starb, genossen über 3000 Kinder auf seinen Stiftungen Unterricht, und gegenwärtig werden sie täglich von mehr als 4000 Kindern besucht, unter denen sich nicht selten Amerikaner, Afrikaner und Asiaten befinden.

Man ist gewohnt, Francke als Haupt der Pietisten zu schildern und seine Glaubenszuversicht auf Gottes oft wunderbare Hülfe hervorzuheben. So richtig dies an sich sein mag, so gehört er doch nach dieser Seite hin mehr der Theologie an, wogegen wir ihn als practischen Schulmann werden kennen lernen, der voll Weltkenntniß, Umsicht und unerschöpflicher Kraft, stets neue Mittel zur Ausführung der gewaltigen Pläne seiner erbarmungsreichen Nächstenliebe zu finden, Werke ausgeführt hat, die mancher Fürst nicht gewagt hätte. In seinem unerschütterlichen Gottvertrauen und unermüdlichen Streben, durch Thaten der Liebe und der Armenpflege seinen christlichen Sinn zu bethätigen, fand er den Muth, so Großes auszuführen, was seinen Namen als Wohlthäter der Armen und

der Jugend auch in späteren Jahrhunderten verehrungswürdig macht. Da Francke das Wesen des Christenthums nicht einseitig in gelehrtem Wissen und Erbauung suchte, sondern noch mehr im Wohlthun und der Armenpflege, so war er auf das practische bürgerliche Leben gewiesen, welches er mußte kennen lernen, um einestheils mit Rath und That helfen zu können, anderntheils aber auch, um Mittel und Wege zu finden, damit er in umfassendster Weise zu wirken und zu nützen vermochte. Dabei mußte er gar oft die Erfahrung machen, daß für den Unterricht der Armen gar nicht gesorgt werde, und daß das Erlernen der alten Sprachen denen keinen Gewinn brachte, die sich dem bürgerlichen Leben widmen, ja selbst denen, die dereinst als Beamte leitend und lenkend in das bürgerliche Leben eingreifen sollten. Dagegen gab ihm eine vielseitige Sachkenntniß Mittel, sich auf verschiedene Weise nützlich zu machen. Daher kann man es sich leicht erklären, daß dieser glaubensstarke Mann den Bedürfnissen weltlicher Bildung Rechnung trägt, Standesbildung zum Grundsatz seiner Schuleinrichtungen macht, die Realien in den Lectionsplan des Gymnasiums bringt und eine besondere Realschule gründet, welche, als der erste Versuch dieser Art, eine entschieden materialistische Färbung trägt. Denn, wie wir im folgenden Kapitel sehen werden, die Realschule trat mit ihrem Realismus eben so einseitig auf, wie früher das Gymnasium mit dem Formalismus.

August Hermann Francke stammt aus Lübeck, wo er 1663 seinem Vater geboren wurde, welcher Syndicus beim Domstift war und nach 3 Jahren nach Gotha versetzt wurde, dessen Herzog Ernst der Fromme sich des Schulwesens besonders annahm. Zwar starb Francke's Vater bald, aber die Mutter erzog den Knaben um so sorgfältiger, welcher mit dem vierzehnten Jahre den Gymnasialcursus bereits beendigt hatte, seine philologischen Studien unter Aufsicht der Mutter noch zwei Jahre privatim fortsetzte, dann ein Jahr in Erfurt und zwei Jahre in Kiel studirte, wo er außer der Theologie und Philosophie auch Physik und Naturgeschichte trieb. Im Jahre 1682 begab er sich nach Hamburg, um bei einem Juden Hebräisch zu lernen, privatisirte dann 1½ Jahr in Gotha, während

welcher Zeit er die hebräische Bibel sieben Mal durchlas und daneben Französisch und Englisch lernte, worauf er als Aufseher eines jungen Theologen nach Leipzig ging, Italienisch lernte und sich als Magister habilitirte. Seine Vorlesung Collegium philobiblicum fand Beifall, denn er erklärte Sonntags nach der Nachmittagspredigt Kapitel aus dem Alten und Neuen Testament, erst philologisch und dann practisch, wodurch er sich das Wohlwollen des Oberhofpredigers Spener erwarb. Francke fand indeß in dieser gelehrten Thätigkeit keine rechte Befriedigung, denn ihm fehlte der rechte Herzensglaube, ihm war der Glaube nur ein Wissen, eine Gelehrsamkeit; seine innere Natur verlangte aber nach einem werkthätigen Christenthum. Daher begab er sich zum Superintendenten Sandhagen nach Lüneburg, durch dessen Umgang ihm erst die Bedeutung des Christenthums aufging, denn nach schweren Zweifeln empfand er die Herzensstärkung durch's Gebet, die beseligende Liebe zu Gott und Christus und das Vertrauen zu Gottes Gnade, die ihn mit unerschütterlichem Muthe ausrüstete, da er des Glaubens war, mit Gottes Hülfe das ausführen zu können, was er in Gottes Namen begann.

Nachdem Francke in Lüneburg den lebendigen Glauben gefunden hatte, brachte er ein Jahr in Hamburg zu, wo er eine stark besuchte Kinderschule errichtete. Da erkannte er denn die Mangelhaftigkeit des Schulwesens und besonders der Erziehung, wodurch in ihm der Wunsch rege wurde, „er möge von Gott gewürdigt werden, zur Verbesserung des Schul- und Erziehungswesens etwas beizutragen," um die Kinder „zu Gottseligkeit und christlicher Klugheit zu erziehen." Im Jahre 1689 setzte er zu Leipzig nach einem längeren Aufenthalte bei Spener in Dresden seine theologischen Vorlesungen fort, die er in deutscher Sprache hielt und unter seinen zahlreichen Zuhörern auch viel Bürger sah. Aber grade dieser starke Besuch erregte den Neid seiner Collegen, man fand mancherlei Verdächtiges an ihm, denn er gehöre zur Pietistensecte, und untersagte ihm endlich seine Vorträge. Da erhielt Francke einen Ruf als Prediger der Augustinerkirche zu Erfurt, wo er gleichgesinnte Freunde fand und mit solcher

Wärme und Eindringlichkeit predigte, daß sogar Katholiken seine Kirche gern besuchten. Aber auch in Erfurt traf ihn die Verfolgungssucht seiner Gegner, welche es nach einem Jahre dahin zu bringen wußten, daß Francke (1691) durch Befehl des Kurfürsten von Mainz aus der Stadt gewiesen wurde. Er wandte sich nach Gotha. Hier trafen bald mancherlei Anträge ein, von welchen er dem Spener's, welcher Oberconsistorialrath in Berlin geworden war, den Vorzug gab, denn dieser trug ihm die Professur der griechischen und orientalischen Sprache der eben errichteten Universität zu Halle und dazu die Pfarrstelle der Vorstadt Glaucha an. Hier gründete er sein berühmtes Waisenhaus auf folgende Veranlassung.

Alle Donnerstage erschienen Arme vor seiner Pfarrwohnung, um milde Gaben zu empfangen. Da stieg in dem frommen Manne der Gedanke auf, man müsse diese Armen nicht blos mit leiblicher, sondern auch mit geistiger Nahrung speisen; daher ließ er sie in sein Haus kommen, katechisirte die Jüngeren, während die Aelteren zuhörten, und schloß die Unterhaltung mit einem Gebet. Da diese Bettelkinder so verwildert waren, sparte er sich Geld ab, enthielt sich sogar eine Zeit lang des Abendessens, um Schulgeld zu erübrigen, damit die Kinder die Schule besuchen konnten. Zugleich schickte er wöchentlich eine Armenbüchse herum, damit er der Mittel zu seinem christlichen Zwecke mehr erhalte, und befestigte diese Büchse seit 1695 in seiner Arbeitsstube. Einst fand er in derselben 7 Gulden. Da sprach er: „Das ist ein ehrlich Kapital, davon muß man etwas Rechtes stiften. Ich will eine Armenschule damit anfangen.“ Er räumte ein Zimmer seines Hauses zur Schulstube ein, ließ durch einen armen Studenten die Armenkinder täglich zwei Stunden unterrichten, und gab wöchentlich drei Mal Almosen. Bald gesellten sich auch Bürgerkinder hinzu, welche Schulgeld zahlten, so daß er im Nachbarhaus einen Raum für zwei Klassen miethete, indem er Armen- und Bürgerkinder schied. Ein Geschenk von 500 Thalern brachte ihn auf den Gedanken, ein Waisenhaus zu stiften, weshalb er zunächst 9 Waisen aufnahm, sie bei Bürgersleuten unterbrachte, einem Studenten die Aufsicht übertrug und für

seine Armenschule ein Haus kaufte, zu welchem bald ein zweites kam, da die Zahl der Waisen bereits auf 52 gestiegen war, auch stiftete er einen Freitisch für 42 Studenten.

Francke's Unternehmungen fanden in weitestem Kreise Beifall und thätige Unterstützung. Gleichgesinnte Christen erachteten es für Pflicht, den frommen Mann durch Geldbeiträge zu unterstützen, die ihm von allen Seiten zuflossen, so daß er endlich den Entschluß faßte, ein Waisenhaus im großen Stil aufzuführen, weshalb er einen Studenten nach Holland schickte, um die dortigen Waisenhäuser kennen zu lernen. Am 24. Juli 1698 legte man den Grundstein für die neue Erziehungsanstalt, die zunächst 100 Waisen und 500 Schulkinder aufnehmen sollte. Da gab es zu schaffen und zu sorgen, bald mit den Baumeistern und Lieferanten, bald mit den Arbeitern, bald mit Armen und Lehrern zu verhandeln, Geldmittel zu schaffen, den Muth auch in der ärgsten Bedrängniß aufrecht zu erhalten und an Gottes gnädiger Hülfe nie zu zweifeln. Wunderbar half dieser oft im letzten Augenblicke der größten Noth. Der König schenkte 2000 Thaler und Baumaterialien, Freunde sammelten in der Ferne Liebesgaben zu dem frommen Werke, Studenten wirkten in den Ferien daheim manche Beihülfe aus; Francke verkaufte seine Predigten auf der Leipziger Messe auf eigne Rechnung, errichtete eine Waisenhausbuchhandlung, erhielt das Geheimniß einer Medicin geschenkt, die er verfertigte und in einer Apotheke so wie durch Versendung verkaufte, und verwandte die Summen, welche er aus den doppelten Handelsunternehmungen löste, zum Besten des Baues, welcher ins Kolossale anwuchs; denn 1707 hatte er über 1000 Schüler und 85 Präceptoren nebst 3 Inspectoren und vielen Dienern. Der Bau dauerte bis 1727 und war so gewaltig geworden, daß er einer kleinen Stadt glich. Denn die Hauptgebäude bilden ein langes Parallelogramm, welches von hohen Häusern mit fensterreicher Front eingefaßt ist. In diesen Räumen befinden sich nicht nur die zahlreichen Klassen und großen Versammlungssäle, in denen für die einzelnen Schulen Sonntags Gottesdienst gehalten wird, sondern auch Wohnungen für

mehrere Hundert Schüler und deren beaufsichtigende Lehrer. Außerdem gehören zu dem Waisenhause noch Druckereien, Apotheke und Buchhandlung mit ihren Niederlagen, Speisesäle, zwei große Gärten, weitläufige Spielplätze, Oekonomiegebäude, ein Krankenhaus, Bibliotheken, Werkstätten für Zimmerleute, Maurer und Torfschläger, so daß das Ganze in mehreren Straßen ein kolossales Viereck füllt. Als Lehranstalt umfaßt es fast alle Arten von Schulen, denn außer den Wohnungen für Waisenknaben und Waisenmädchen hat es zwei Gymnasien, von denen das eine lateinische Hauptschule, das andere Pädagogium heißt, eine Realschule, eine höhere Töchterschule, eine mittlere Töchterschule, eine Bürgerschule, eine Freischule für Knaben und Mädchen und eine Präparandenanstalt. In allen diesen Schulen werden über 4000 Kinder von etwa 200 Lehrern unterrichtet. So Großes hat der Glaube eines einzelnen Mannes geschaffen, der dennoch Kraft und Muth hatte, eine indische Mission zu stiften, damit auch die Heiden in Ostindien und den ostindischen Inseln den Segen des Christenthums erfahren möchten.

Die vielseitige Thätigkeit nahm Francke's geistige und leibliche Kräfte zwar sehr in Anspruch, doch erhielt ihn Gott bis in sein 63. Lebensjahr bei Gesundheit. Da stellten sich aber die Vorboten der Krankheit ein, die ihn nöthigten, auf Reisen Erholung und Kräftigung zu suchen. Bald befiel ihn ein hartnäckiges Körperleiden, lähmte ihm 1726 ein Schlagfluß die linke Hand, doch hielt er bis zum 15. Mai 1727 seine erbaulichen Vorlesungen, die er mit den Worten schloß: „So gehet nun hin und seid gesegnet dem Herrn immer und ewiglich." Seine Leiden nahmen seitdem mit jedem Tage zu. Am 8. Juni fiel er, nachdem er seiner Gattin auf die Frage: Dein Heiland wird Dir doch nahe sein? mit klarer Stimme geantwortet hatte: Daran ist kein Zweifel! in einen tiefen Schlummer und verschied unter Gebet und Gesang der Seinigen Abends ¾ 10 Uhr.

Francke's Schulen haben dadurch einen eigenthümlichen Charakter erhalten, daß er Studenten als Lehrer anstellte, die durch genaue Instructionen über Pensen und Lehrweise geleitet

wurden und zwei Jahre zu unterrichten verpflichtet waren, wofür sie Stipendium und Freitisch erhielten. Die Menge der unerfahrenen Lehrer und der häufige Wechsel derselben mußte hemmend wirken und die peniblen Instructionen Mechanismus und Pedanterie erzeugen. Wichtiger dagegen ist der weite Raum, den er den Realien in seinen Lehrplänen einräumte, so daß er ins Uebermaaß und zu Materialismus überschritt. Wenn er daher auch christliche Frömmigkeit, Gotteserkenntniß und Liebe zu Gott durch seinen Unterricht erzielen wollte, so schwächte er das religiöse Empfinden durch die Ueberfüllung des Gedächtnisses mit rein äußerlichem Wissen und er brachte zu viel rein theologische Studien in sein Gymnasium. Gegen den Lectionsplan und die Lehrstoffe läßt sich daher Manches einwenden, was aber im Verhältniß zu dem, was Francke geschaffen hat, in den Hintergrund tritt, da es mit der Zeit an den Anstalten auch anders geworden ist. Indeß ist diese streng christliche Richtung nicht das Charakteristische dieser Anstalt, da sie sich auch anderswo findet und in der individuellen Geistesrichtung des Stifters lag, wogegen die Gründung der Armen- und Realschule von weltgeschichtlicher Bedeutung geworden ist, da diese eine neue Seite des Schulwesens repräsentiren. Denn durch die Armenschule ist die Zahl der Schularten vervollständigt, weil nun jeder Stand seine besondere Schule hat, weil die Kinderbewahranstalten und ähnliche Erziehungsinstitute nur die weitere Ausführung der Francke'schen Grundgedanken sind, und seine Realschule in ihrer unpractischen Gestalt ist die Mutter der jetzigen Real-, Gewerbe-, Bau-, Berg-, Ackerbau- und polytechnischen Schulen geworden.

Trotz des vielen Sprachunterrichts auf den Gymnasien waren die Studenten sehr unwissend und roh, denn nur ausnahmsweise schrieb einer orthographisch richtig oder einen lateinischen Brief ohne grammatische Fehler. Daher gab ihnen Francke den Unterricht in Realien an seinen Schulen, damit sie selbst dieselben lernen möchten. Für ihre Mühe erhielten sie am Waisenhause Freitisch. Im Jahre 1707 ward hieraus das erste L e h r e r s e m i n a r, indem zwölf Theologen Freitisch

erhielten, dafür sich für das Lehrfach ausbilden und zwei Jahre am Waisenhause unterrichten mußten. Diese jungen Lehrer arbeiteten unter der Aufsicht von Inspectoren, deren es nur drei gab.

Die Armenschule, welche Francke 1695 stiftete, erhielt nach einigen Jahren den Namen „deutsche Bürgerschule,“ dagegen bildete er 1697 aus begabteren Schülern die „lateinische Schule,“ und machte für die adligen Schüler, die ihm zur Erziehung übergeben wurden, ein Pädagogium, so daß die Anstalt drei Berufsschulen enthielt, in denen die Kinder für ihre künftige Lebensstellung sollten vorbereitet werden. Die deutschen Schulen standen unter einem Inspector und lehrten außer der Religion noch Lesen, Schreiben, Rechnen, Naturkunde, Geographie, Geschichte u. s. w., daneben wurden die Mädchen in weiblichen Arbeiten und die Waisenknaben im Stricken unterrichtet. Es herrschen die Realien vor und wir finden auf dem Waisenhause urplötzich eine vollständig organisirte Bürgerschule, wie sie bis auf den heutigen Tag organisirt blieb, wogegen die Armenschule wieder verschwindet.

Da Francke ein Feind der Scholastik und des formalen Unterrichts war, so belud er auch sein Gymnasium mit einer Menge von Realien. Denn neben dem Religionsunterrichte und den drei alten Sprachen (doch ward im Griechischen fast nur das Neue Testament gelesen) unterrichtete man im Lesen, Schreiben, Rechnen, Mathematik, Geschichte, Geographie, Musik, Botanik, Physik, Malen, Anatomie, Beredtsamkeit und Logik; doch kein Französisch. Das Pädagogium, welches von 1711—1713 erbaut wurde, da Francke bis dahin die Scholaren in Bürgerhäusern unterbrachte, war wieder anders eingerichtet, enthielt aber, wie das Gymnasium und die Realschule, Klassenzimmer und Wohnungen für Pensionäre, Speisesaal, Garten, Spielplatz, Ballsaal und eine besondre Bibliothek. Da die Kinder der adligen Familien entweder ein Gut verwalten oder Beamtete, Militairs u. s. w. werden sollen, so daß ihnen Kenntniß der Natur und neueren Sprache unentbehrlich ist, so waltete an dieser Anstalt der höhere Realunterricht entschieden vor. Die Schule erhielt einen botanischen Garten,

ein Naturaliencabinet, einen physikalischen Apparat, ein chemisches Laboratorium, ein Cabinet für anatomische Sectionen, Drechselbänke, Mühlen zum Glasschleifen und Handwerkszeug. Neben dem wahren Christenthume werden die Scholaren unterrichtet im Deutschen, Lateinischen, Griechischen, Hebräischen, Französischen, Schönschreiben, in der Arithmetik, Geographie, Chronologie, Geschichte, Geometrie, Astronomie, Musik, Botanik, Anatomie und den Elementen der Medicin, in den Freistunden ist Drechseln, Schleifen, Malen u. s. w. Beschäftigung. In den Erholungsstunden und des Nachts stehen sie unter Aufsicht. Von einzelnen Lectionen können die Scholaren dispensirt werden, auch sitzen sie nicht in allen Lectionen in einer und derselben Klasse, sondern in jeder Lection wechseln sie die Klasse, da sie in der einen eine oder einige Klassen höher oder tiefer sitzen können. Es brauchten die 82 Scholaren daher auch 36 Lehrer. Die oberste Klasse, Selecta, bereitete zur Universität vor, daher ward viel Latein cursorisch gelesen, disputirt, Reden gehalten, das Alte und Neue Testament im Grundtext gelesen, Rhetorik, Logik, Metaphysik, etwas Dogmatik und statt der griechischen Klassiker griechische Predigten gelesen. Natürlich pflegte man an allen Anstalten Erbaungen, Betübungen, Andachten und Kirchengesang besonders, da Francke dieses pietistische Element an der Schule zur Geltung bringen und es zu einem berechtigten erheben wollte.

Die Organisation der Schulen hat manches Mangelhafte und Ueberladung an Lehrstoff, aber dieser Fehler läßt sich bei dem Kolossalen des ganzen Unternehmens leicht entschuldigen. Wenn der Unterricht seinem Lehrstoffe nach realistisch war, so sollte er doch in Betreff der Erziehung streng christlich sein, und nach dieser Seite hin steht das Institut Epoche machend da, denn es vereinigt Erziehung und Unterricht, obschon der Gründer beide widersprechenden Grundsätze, Realien und Frömmigkeit, nicht zu Einem Ganzen zu gestalten vermochte, weil es damals hierzu an allem Lehrmaterial fehlte. „Die Kinder sollen zur Gottseligkeit" erzogen werden, daher Andachtsübungen und erbaulicher Religionsunterricht. Die Erziehung

soll väterlich, die Aufsicht eine stete sein, und der Unterricht von der Anschauung ausgehen. Dabei muß man die Natur des Kindes, Stand und Beruf berücksichtigen, und darf die Bildung des Aeußeren nicht vernachlässigen. Von Stock und Ruthe soll man nur im schlimmsten Falle Gebrauch machen. Um die Klassiker unschädlich zu machen, soll man Anstößiges aus ihnen entfernen und nur Chrestomathien lesen. „Der Lehrer soll die Zöglinge genau beobachten und vierteljährlich über sie berichten, welche Berichte in ein besonderes Buch eingetragen werden. Dabei soll er fleißig katechisiren, weniger vortragen, dem Gedächtniß nicht zu viel zumuthen, in jeder Woche einen Tag zur Repetition festsetzen und alle Vierteljahre eine feierliche Prüfung halten.“ Eine Instruction schrieb ihm Pensum und Methode vor, und er unterrichtete in seinem Fache in mehreren Klassen, so daß Fachlehrer und Klassensystem eingeführt waren.

In Francke's Anstalten bestanden im Grunde zwei Principien neben einander: eine realistische Richtung, die sich sehr bald als besondere Realschule ausbildete, und eine pietistische, die eben so einseitig sich weiter bildete, „denn christliche Frömmigkeit ist Grund und Zweck der Erziehung; ohne sie ist alles Wissen mehr schädlich als nützlich. Der Religionsunterricht bleibt also Hauptsache.“ Da wir von den Realschulen im folgenden Kapitel sprechen werden, so verfolgen wir jetzt die andre Richtung, welche vorzugsweise nach christlich-frommer Erziehung strebte. Zu den hervorragendsten Männern dieser Richtung gehört der bereits erwähnte Phil. Jac. Spener aus Rappoltsweiler in Elsaß (1635—1705), welcher den Glauben zur Herzens- und Gemüthssache machte, und durch seinen Katechismus der Gründer der Katechetik geworden ist. Zu Francke's Schülern gehörte der Graf von Zinzendorf, welcher die Herrnhuter Gemeinden gründete, die gleichfalls auf Kindererziehung nach Francke's Ueberwachungssystem große Sorgfalt verwandten, die Kinder abgeschlossen von der Welt hielten, damit sie das Böse nicht sehen sollten, sie freundlich und psychologisch angemessen behandelten, aber den Kindern auch die Freiheit nahmen.

Unter den Lehrern des Waisenhauses selbst zeichneten sich die meisten als namhafte Pädagogen der „christlichen" Richtung aus, und suchten den Grundgedanken ihres Directors in die Lehrstoffe hinein zu arbeiten. Da verfaßte Joach. Lange viel gebrauchte Schulgrammatiken und Schulbücher, verfaßte Hoffmann eine Naturkunde (Physik), um die jugendlichen Gemüther durch Betrachtung der Wunderwerke Gottes zur Frömmigkeit und zu erbaulichen Betrachtungen zu erwecken, indem er den naturkundlichen Unterricht mit Bibellesen verband. Ueber sittliche Erziehung schrieb Sarganeck mehrere Schriften, in denen er lehrte, wie man die Jugend vor manchen Fehlern und Sünden bewahren könne und führte wider die Onanie medicinische und theologische Heilmittel an. Rambach und sein Sohn schrieben Lehrbücher und Schriften über christliche Erziehung; Steinmetz, Hecker, Büsching u. A. sind als Lehrer am Waisenhause ausgebildet, wie denn dessen Lehrer die Schulen mit guten Schulbüchern aller Art versorgten, von denen einige sich bis in die ersten Jahrzehende unseres Jahrhunderts hier und da im Gebrauch erhalten haben.

Das Waisenhaus ist in Betreff seiner Methode und inneren Einrichtung in mancher Beziehung anders geworden, und manche Schule, die nach seinem Vorbilde eingerichtet war, ist eingegangen, aber dauernd erhalten haben sich die neuen Einrichtungen, welche einen Fortschritt im Schulwesen bezeichnen: die vierteljährlichen Censuren, das Lehrerseminar, die Einführung der Realien in die Bürgerschule, das Gymnasium und die Gründung der Realschule. Im Uebrigen hielt man sich an das Bestehende, las die heilige Schrift im Urtext, die Klassiker meist nur in Chrestomathien, stellte Anschauung als Hauptsatz der Lehrmethode auf, gab jedem Lehrer seine Instruction, schützte die Schüler durch vieles Arbeiten vor bösen Gedanken und durch stete Aufsicht vor Verführung, und suchte durch häufige Andachtsübungen, fromme Rührungen, Kirchengesang, Ansprachen, durch vieles Beten, Predigen und Ermahnen in Lehrern und Schülern tiefreligiösen Sinn zu erwecken. Doch grade dies artete am frühesten aus, wie dies in der Natur der Sache liegt. Nicht alle Nachfolger noch Lehrer

Francke's besaßen seinen Geist, die Frömmigkeit ward nur ein äußeres Thun, ein Ceremonienwesen, Heuchelei schlich ein und die allzuhäufige Wiederkehr der Andachten, Gebete und Gesänge stumpfte ab, und mit der Zeit sah man sich genöthigt, unvermeidliche Abänderungen eintreten zu lassen; denn namentlich ward der gute Geschmack sehr vernachlässigt, da man die Alten nur nach ängstlich bemessenen Rücksichten studirte. Am folgenreichsten wurde die Realschule, welche Semler einrichtete, weshalb wir sie im folgenden Kapitel besonders besprechen wollen.

Viertes Kapitel.

Die Realschule als Vorbereitung auf technische Berufsfächer.

Die Realschulen sind bei ihrer Entwickelung einen Weg gegangen, welcher dem der lateinischen Schulen sehr ähnlich ist. Wie man in den Klosterschulen die alten Sprachen nur duldete, um dadurch zur Auslegung der christlichen Schriften befähigter zu werden, so nahm Erasmus die Sacherklärungen in die formalen Studien auf, um die Wörter besser zu verstehen, und nahm man als Mittel der Anschauung die deutsche Sprache und Realien in den Unterricht auf. Wenn später die Universitäten das Studium der Alten obenan stellten und die lateinischen Schulen im reinen Lateinsprechen die Aufgabe aller Schulbildung sahen, so verfuhren die ersten Realschulen und die Basedow'schen Schulen mit den Realien eben so einseitig, indem sie nur für das Gewerbsleben vorbilden und die Schüler mit allerlei polytechnischen Kenntnissen vollstopfen wollten, gleich als ob der Schüler Meister in allen Handwerken werden sollte. An die Stelle der freien Künste traten in den hausbackenen Zeiten des 17. Jahrhunderts die Gewerke, der Nutzen, die ängstliche Rücksicht auf den Broderwerb, denn durch die schlechten Zeiten war das Volk nüchtern geworden,

die idealen Güter des Lebens wurden verachtet und das Haschen nach Gewinn und Genuß begann.

Wenn die Einseitigkeit der formalen Bildung weniger unangenehm in die Augen fällt, weil die Widersprüche und die Zweckwidrigkeit innerliche waren, so treten die Uebelstände der ersten Realschule in ihrer Ungeheuerlichkeit um so greller vor die Augen, denn sie waren der Inbegriff einer Menge von Schulen, die sich nach und nach als besondre Arten von der Realschule getrennt haben. Wie die urweltlichen Thiere in einer Gattung die Merkmale vieler Arten vereinigen, so ist auch die Urrealschule Gewerb-, Handwerker-, Bau-, Bauern-, Forst- und Beamtenschule. Der Idee nach schuf Comenius die Realschulen, indem er dem Realunterricht eine besondre selbständige und wichtige Stellung neben den Sprachen einräumte, wie die Humanisten und Reformatoren den alten Sprachen neben dem kirchlichen Lehrmaterial eine bedeutsame Stellung anwiesen. Jedoch faßten die Nachahmer des Comenius seinen Gedanken nicht in der ganzen Schärfe auf, sondern bedienten sich der Realien und Bilderbücher nur, um das Vocabellernen zu erleichtern. Man fand aber den Vorschlag, Werkstätten und Fabriken zu besuchen, gar nicht übel, damit die Schüler „in substantia“ vor Augen sehen möchten, was sie als vocabula ins Gedächtniß bringen sollten. Auch der deutsche Unterricht blieb nur ein reales Veranschaulichungsmittel, damit der Gelehrte „das im gemeinen Leben bezeichnen könne, was im Gespräch und sonst vorkomme.“ Ueberall zeigt sich das Streben, die Anforderungen des Alltagslebens beim Schulunterricht zu berücksichtigen, die Bedürfnisse nach Kenntniß des gewerblichen und bürgerlichen Lebens zu befriedigen. Aber im Grunde hatte man anfangs dabei nur ein gelehrtes Interesse, denn man wollte die Dinge nicht kennen lernen, um durch ihre Benutzung Vortheil zu gewinnen, sondern man scheute sich, dem gemeinen Manne gegenüber „unwissend“ zu erscheinen, wenn man alltägliche Waaren und Verhältnisse ihren Namen und Merkmalen nach nicht bezeichnen könne. Man wollte also nur die Bezeichnung und Definition der Dinge, d. h. man betrachtete sie nur von der formalen Seite aus.

Zunächst machte man die Mathematik zum Inbegriff einer Menge von Realkenntnissen, die eine mathematische Grundlage haben, von der aber grade am wenigsten die Rede war. Da wurden auf den 79 Folioseiten des bilderreichen Lehrbuchs von Sturm gelehrt: allgemeine Mathematik, practische Arithmetik, theoretisch-practische Geometrie (Feldmessen, Höhenmessen, Stereometrie), Optik, Kriegsbaukunst, Civilbaukunst, Kosmographie, Chronologie, Gnomonik, Mechanik und die Wahrsagerkunst der Chiromantie. Denn die Schüler sollten von den verschiedenen mathematischen Operationen den Grund kennen und mit mathematischen Instrumenten geschickt umgehen, Größenverhältnisse messen und nach dem Augenmaaße schätzen lernen. Endlich trat Prediger Semler in Halle mit dem fertigen Plane einer „Realschule" auf, den er am Waisenhause auch wirklich ausführte. Dieser, Inspector der Armenschule, Prediger, Professor und Mitglied der berliner Akademie der Wissenschaften, richtete 1709 einen Vorschlag an die magdeburger Regierung, „daß es gut sei, Knaben, die nur die deutschen Schulen besuchen, in einer gewissen mechanischen Schule zu unterrichten, damit ihnen der Verstand und die Sinne mehr geöffnet würden und sie insonderheit die nöthigen Materialien und Objecte sammt deren Güte und Preis erkännten, dann den gemeinen wie auch Proportionalcalcul, Lineal, Winkelmaaß und Gewicht, wie nicht weniger andre Maaße und Maaßstabe, Wage und nach Gelegenheit das schlichte globular-microscopium zu genauer Einsicht der Körper und andre nützliche Instrumente, sammt Werk- und Hebzeugen verstehen und gebrauchen lernten, mithin sich dieser Erkenntniß hernach zu besserer Begreifung und Ausübung, auch Ersinnung neuer, nützlicher Handgriffe bedienen möchten. Dabei hauptsächlich dahin zu sehen wäre, daß von den Lernenden im Werk selbst ein gutes Augenmaaß, stetige Hand- und andre dergleichen, in einem geschärften Gebrauch der äußerlichen Sinne bestehende Grundvortheile aller Arbeiten, so die Natur darbeut und die Uebung perficiret, erlanget werden."

Semler blieb aber nicht bei der bloßen Forderung stehen,

sondern ließ einige Knaben in mathematicis, mechanicis und oeconomicis unterrichten, gebrauchte dabei Modelle und hob das hervor, was vorzugsweise Nutzen für das allgemeine Leben habe. Diese Klasse nannte er Realschule, in welcher er den Unterricht ohne Buch mit den Sachen begann, das Buch aber nur als Repetition benutzte. Dabei sollen die Schüler in der Schöpfung den Schöpfer finden und ihn aus dankbarem Herzen verehren lernen. Einen weiteren Bericht gab er 1739. Seine Schule soll geben: Kenntniß einiger physikalischen Sachen, als Metalle, Mineralien, gemeiner Steine und Edelsteine, Hölzer, Farben, die Zeichnungskunst, Ackerbau, Gartenbau, Honigbau, einiges von der Anatomie und Diät, von der Polizeiordnung das Nöthigste, von den Geschichten des Vaterlands, aus der halleschen Chronik und anderen Autoren, der Landkarte Deutschlands sowohl als in specie des Herzogthums Magdeburg und den umliegenden Städten und Dörfern um Halle, von denen im täglichen Leben viel geredet wird, da deren Kenntniß viel nöthiger ist, als daß man wisse, wo in der Welt Dublin, Astrachan und Adrianopel liegen.

Semler's Plan war zu einseitig auf die gewerblichen Vorkenntnisse berechnet, als daß er einen geeigneten Lehrer und ein Publicum gefunden hätte, daher ging die Klasse nach einigen Jahren wieder ein. Mit der kleinen Schule war aber der Gedanke nicht verloren, denn ein Lehrer des Waisenhauses führte ihn 1747 in Berlin aus, wohin er von Halle aus als Prediger versetzt wurde, und auch an anderen Schulen würdigte man die Wahrheit des Grundgedankens, daß Schüler, „welche unlateinisch bleiben," d. h. nicht studiren wollten, „im Schönschreiben, Rechnen, Mathesis, Briefschreiben, Geographie, Weltbeschreibung und Historie" zu unterrichten wären. Julius Hecker berücksichtigte bei der Gründung seiner berliner Realschule ausschließlich den künftigen Stand des Schülers, so daß er die ganze Anstalt in drei Schulen spaltete, in eine deutsche, eine lateinische und eine Realschule, deren Unterricht auch einzelne deutsche und lateinische Schüler besuchen durften. Diese letztere Anstalt lehrte Arithmetik, Geometrie, Mechanik, Architectur, Zeichnen und Naturlehre, außerdem Naturlehre

des menschlichen Körpers, der Pflanzen, Mineralien, Anweisung zur Zucht des Maulbeerbaums und der Seidenwürmer, führte daneben die Schüler in die Werkstätten und unterschied wieder eine Manufactur-, Architectur-, ökonomische-, Buchhalter- und Bergwerksklasse. Diese Schule und noch mehr die lateinische war mit Lectionen so überfüllt, daß täglich von früh sieben Uhr bis Abends sieben Uhr unterrichtet und nur die Mittagsstunde von zwölf bis ein Uhr freigegeben war. Nicht minder technisch wie die Lehrgegenstände waren auch die Modelle, welche Gebäude, Schiffe, Schränke, Butterfäßer, Pflüge, Säulen, eine Waarensammlung, Kaufmannsläden en miniature, Lederproben u. s. w. enthielten.

Die Heckersche Realschule war eine pädagogische Mißgestalt, kam aber nach des Gründers Tode 1768 in bessere Hände, da der Director Silberschlag die Schulen zweckmäßiger organisirte, indem er sie in ein Pädagogium, eine Kunstschule und in eine deutsche oder Handwerkerschule sonderte, welche letztere für die übrigen die Elementarschule war, die Kunstschule die Mittelschule, in welcher Mathematik, Latein und Französisch vorherrschten, während das Pädagogium diese Lectionen fortsetzte und dazu die der oberen Gymnasialklassen fügte. Aus der Kunstschule wurde nach und nach eine Berufsschule, das Pädagogium zu einem Gymnasium, als welches es sich auch unter dem Namen Friedrich-Wilhelmgymnasium 1811 trennte, und der Director Spilleke gab der Kunstschule unter dem Namen Realschule den Zweck, die Kinder der höheren Berufsstände ohne die Hülfe der alten Sprachen für ihren künftigen Beruf und ihre bürgerliche Stellung angemessen vorzubilden. Denn Spilleke (1778 zu Halberstadt geb., 1841 zu Berlin gest.) war ein schöpferisches Talent, welches zu organisiren, Zwecke klar zu erfassen und die Mittel zur Erreichung derselben sicher aufzufinden wußte, so daß mit ihm eigentlich erst die Geschichte und Entwickelung der Realschulen beginnt, die noch keineswegs abgeschlossen ist. Obschon ihre Geschichte der Gegenwart angehört, theilen wir sie hier übersichtlich mit, um uns nicht wieder unterbrechen zu müssen.

Die Realschulen konnten erst Boden gewinnen, nachdem

vor ihnen eine tüchtige Volks- und Bürgerschule gegründet war und ein vielseitiges industrielles Leben eine geeignete Vorbildung für die gewerbtreibenden Stände wünschenswerth machte. Viele Realschulen entstanden daher aus solchen lokalen Bedürfnissen, denen sie sich in Lehrplan und Lehrziel fügen mußten, so daß man unter Realschulen ein Gemisch vielgestalteter Schulen zu verstehen hat. In Süddeutschland sind die meisten nur Volksschulen, da sie nur Einen Lehrer halten; in Norddeutschland wetteifern sie mit den Gymnasien um den Rang, behalten ihre Schüler bis zum 18. und 20. Jahre in der Schule, und entlassen sie zur Universität oder höheren Berufsschulen und Beamtencarrièren, die keine streng wissenschaftliche Bildung voraussetzen. Weder Name, noch Ziel, noch Organisation sind zu einer allgemein anerkannten Norm gebracht, und man ist nur darin einig, daß die alten Sprachen durch die neueren ersetzt werden, daß die mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrfächer vorwalten, und daß man für das höhere bürgerliche Leben vorbilden will, aber nicht technisch, sondern durch eine allgemeine menschliche Bildung. In Oestreich tragen die Realschulen einen mehr technischen Charakter, weshalb Zeichnen und Chemie besonders gepflegt werden; in Baiern stehen sie sehr tief und sind niedrige Ackerbau- oder Handwerksschulen; in Preußen trachten sie nach Vorbildung der Beamten und neigen sich humanistischen Tendenzen zu, im industriereichen Sachsen gedeihen sie nur spärlich; Hannover und Kassel besitzen je nur eine größere Realschule, Baden zwei größere.

Um in die Realschulen Zusammenhang zu bringen und sie mit einander in literarischen Verkehr zu setzen, haben Körner und Dr. Vogel als Organ „die höhere Bürgerschule" gegründet, und halten die Reallehrer alljährlich im Herbst eine dreitägige Zusammenkunft, in der sie ihre Angelegenheiten besprechen, um nach und nach die Ansichten und Bestrebungen zu einigen und nach einem gemeinsamen Ziele hin zu richten. Noch ist viel zu schaffen an dieser neuesten Schule, denn der Staat sorgt bis jetzt nicht einmal für die Bildung geeigneter Lehrer und hat sie in Preußen durch Reglements auf ein

Prokustesbett gespannt. Der Verlauf läßt sich aber so ziemlich vorhersehen. Es muß die Realschule in eine höhere Lehranstalt, etwa in eine polytechnische Schule, münden, wie das Gymnasium in die Universität; dann muß sich die Realschule in eine obere und untere trennen, je nach den localen Bedürfnissen, so daß die untere Realschule den nächsten Bedürfnissen genügt und mit dem 15. Jahre abschließt, die obere jedoch die Realbildung fortsetzt und ihre Schüler in die höheren Specialschulen oder in gewisse Beamtenstellen entläßt. Vollständig organisirt sind bereits die östreichischen Realschulen, während Preußen in den Real- und höheren Bürgerschulen noch ein Gemisch großer und kleiner Schulen besitzt.

Fünftes Kapitel.

Die Realien als Bildungsmittel zur Selbstthätigkeit.

Locke. Rousseau.

Mit Ratich und Comenius treten die pädagogischen Principien der Methodik bereits in den Vordergrund, deren tiefere Durchbildung der gegenwärtigen Periode zugefallen ist, seitdem das gesammte Schulwesen als großartiger Organismus von Lehr- und Erziehungsanstalten sich ausgebildet hat. Das Princip der Anschauung und Anschaulichkeit ist das erste, welches mit klarem Bewußtsein nicht nur ausgesprochen, sondern mit unermüdlicher Consequenz ausgeführt wurde. Der Veranschaulichung wegen nahm Ratich, wie oben gesagt wurde, den deutschen Unterricht in den Lehrplan auf, kam Comenius auf die Benutzung der Realien, gründete Francke seine deutsche Schule und sein Pädagogium, und an der Berliner Realschule ist der Grundsatz der Anschaulichkeit bis zum Uebermaaß der bestimmende. Will man noch weiter zurückgehen, so ist das Studium der Alten der erste Anlaß, denn die alte Welt war ja etwas Reales, da man andere Sitten, Verfassung, Glauben u. s. w.

vorfand, die man kennen lernen mußte, indem man die vereinzelten historischen Notizen sammelte. Selbst die Vocabularien sind im Grunde Realiensammlungen. Man entnahm der alten Welt aber auch noch ein andres pädagogisches Gesetz, das der Erziehung, an welche die mittelalterlichen Schulen mit ihren wandernden Lehrern und fahrenden Schülern nicht denken konnten. Da erwachte in Ratich und Comenius der Gedanke, daß der Unterricht auch gesittigend auf das Handeln wirken, daß die Schule nicht blos den Kopf, sondern auch das Herz bilden müsse, und Francke hielt diese Richtung entschieden fest, indem er Erziehung zur Frömmigkeit als höchstes Ziel der Schule erstrebt.

Neben den Practikern der Schule, die allerdings durch theoretische Grundsätze geleitet wurden, beschäftigen sich philosophische Forscher mit der Schule und ihrer Aufgabe, indem sie deren Bestimmung und die ihr zu Gebote stehenden Mittel systematisch untersuchen und eine Theorie des Schulwesens aufstellen. Sie rechtfertigen nach der einen Seite hin die neuen Ideen wissenschaftlich, zugleich regen sie aber auch nach der anderen Seite hin zu ähnlichen Untersuchungen an, so daß sie die Vorläufer der neuesten Periode des Schulwesens sind, welche entschieden den Charakter der theoretisch-wissenschaftlichen Kritik und Methodik trägt. Da jene ersten Theoretiker von großem Einflusse gewesen sind, so dürfen wir sie nicht übergehen, können uns aber kürzer fassen, da ihre Theorien mehr oder minder einseitig sind und viele ihrer Lehrsätze nur noch historische Bedeutung haben.

Locke (1632—1704) war in der Westmünsterschule und in Oxford gebildet, studirte Philosophie und Medicin, hielt sich in Berlin einige Jahre auf, und war lange der Hauslehrer Shaftsbury's, und ließ 1693 seine „Gedanken von der Erziehung der Kinder“ drucken, welche zu ihrer Zeit großes Aufsehen machten und in mehrere Sprachen übersetzt wurden. Locke faßt gewissermaßen die neuen pädagogischen Ideen zusammen, vermag dieselben aber nicht in ein System zu bringen, in welchem aus einem Grundgedanken heraus alle Vorschriften abgeleitet werden, sondern stellt eben nur Gruppen von „Gedanken“ auf, von

denen viele brauchbar, andre übertrieben oder veraltet sind. Für uns haben sie nur noch historischen Werth, denn nur wenige mögen noch anwendbar sein. Einen Mangel hat sein Buch außerdem noch darin, daß es für Hauslehrer in vornehmen Häusern bestimmt ist und den medicinischen Vorschriften zu viel Raum gewährt, gegen die gegenwärtig manche gegründete Bedenken könnten geltend gemacht werden.

In Betreff der körperlichen Erziehung empfiehlt Locke Abhärtung, weil nur „in einem gesunden Leibe ein gesunder Geist wohnen könne," und macht auf das Tanzen aufmerksam als auf ein Mittel, dem Zögling so viel Dreistigkeit und Sicherheit zu geben, als im geselligen Verkehr nöthig sind. Uebrigens solle man die Kinder in den ersten Jahren an Gehorsam gewöhnen, damit sie Selbstverleugnung und Selbstüberwindung bei Zeiten lernen. Zum Haupterziehungsmittel macht er nicht körperliche Strafe, sondern Lob und Tadel, beschränkt sich aber nicht auf die Erweckung des Ehrgefühls, sondern des Ehrgeizes, was jedenfalls ein sehr gefährliches Experiment ist. Beherzigenswerth ist daher nur die Hälfte seiner Lehre, die er in den Worten ausspricht: „Kann man den Kindern Liebe zur Reputation einflößen und ihnen eine Idee von Schaam und Schande beibringen, so hat man ihnen ein wahrhaftes Princip eingepflanzt, welches unaufhörlich zum Guten führen wird." Außerdem soll man den Kindern nicht mehr Regeln geben, als sie behalten können, soll ihnen diese aber durch wiederholtes freundliches Erinnern und Ueben zur Gewohnheit machen. Was sie lernen und thun, sollen sie mit Lust und Liebe thun; auch soll man Herrschsucht und Habsucht nicht in ihren Herzen aufkommen lassen, sie an Beschäftigung gewöhnen, ihre Wißbegierde reizen, die Lüge selbst mit Gewalt unterdrücken und den practischen Verstand ausbilden. Es sind dies im Allgemeinen die Grundsätze des Ehrgefühls und Wetteifers, die von den Jesuiten und ihren pädagogischen Vorgängern bereits ausgesprochen sind.

In Betreff des Unterrichts dringt Locke natürlich auf Realien, doch stellt er die Sittlichkeit viel höher als die bloße

Gelehrsamkeit. Lesen soll das Kind spielend lernen und einen Aesop mit Bildern als erstes Lesebuch benutzen, eben so statt der Bibel nur Auszüge aus derselben erhalten. Die Sprachen müsse es durch Sprechen lernen und hinterher erst Grammatik treiben, dabei könne man Interlinearübersetzungen gebrauchen, und soll zu den Gesprächen Stoffe wählen, durch welche die Kinder sich nebenbei reale Kenntnisse aneignen. Wenn die vornehmen Kinder Tanzen, Reiten und Fechten lernen, so wäre für sie in den Freistunden die Beschäftigung mit irgend einem Handwerk nicht unnütz, wie auch ein Jeder im Rechnen wohl bewandert sein soll.

Aus dem Mitgetheilten ergiebt sich, daß Locke's Verdienst um die Pädagogik überschätzt wird; dasselbe läßt sich auch von dem Schweizer-Franzosen Rousseau behaupten, der allerdings sehr anregend wirkte, aber seine Behauptungen so auf die Spitze trieb und so rhetorisch aufstutzte, daß sie fast alle nur unter Beschränkungen Wahrheit enthalten. Rousseau stellt eine Theorie auf, die aber nicht auf Erfahrungen und langen Beobachtungen beruht, sondern ein Erguß schwärmerischer Freiheitsgefühle und Emancipationsgelüste ist, die wegen ihrer Ueberschwenglichkeit nicht selten ins Formlose verschwimmen, ins Unabsehbare zerfließen. Rousseau hat sein Leben in seinen „Bekenntnissen" selbst erzählt, die des Unsittlichen, Unwahren und Widerwärtigen so viel enthalten, daß sie Rousseau's Unfähigkeit, über Erziehung etwas Nachhaltiges zu schreiben, schlagend beweisen. Ein Mann, der nach Vortheil die Confession wechselt, der wiederholt mit zuchtlosen Frauenzimmern in schmutzigen Beziehungen stand, dessen Eitelkeit selbst in Gemeinheiten Beweise seiner Tugend findet, der seine unehlichen Kinder ins Findelhaus bringt und noch dazu ohne Erkenntnißmarke, der sich also zeitlebens von ihnen scheidet, der trotz der zahlreichen Widersprüche und Lügen in seinen „Bekenntnissen" mit seiner Wahrheitsliebe kokettirt: ein solcher Mann kann ein Normalexemplar einer verkommenen, durch und durch demoralisirten Zeit sein, er kann in glänzendem Stil geistreiche Gedanken, frappante Absonderlichkeiten schreiben, aber die Erziehung verlangt Gemüth, sittlichen Ernst,

heilige Scheu vor Sünde und Wollust und erbarmungsreiche Dahingabe an die fehlerreiche Jugend. Alle diese Eigenschaften fehlen dem egoistischen Rousseau, dem eitlen Franzosen, der sich freut, daß er nicht noch schlechter gehandelt hat, und dieses Minus an Unsittlichkeit stolz „Tugend" nennt. Wie hoch, rein und groß steht Pestalozzi neben seinem schweizerischen Landsmann, denn er sorgt, leidet, hungert für fremde Kinder, für arme Verwahrloste. Rousseau schickt die Seinigen aus Bequemlichkeit ins Findelhaus — und empfindet darüber weder Schaam noch Reue, ja er findet darin nur Anlaß, mit einigen sentimentalen Phrasen zu kokettiren. Rousseau's Leben ist eine Unnatur, seine Schriften gehen von der Unnatur aus und sind im Ganzen eine glänzende Lüge. Wie undankbar ist der tugendhafte Mann stets und überall gegen seine Wohlthäter, wie unerträglich ist seine Eitelkeit, wie unempfindlich sein Gefühl gegen Gemeinheit, Unsittlichkeit, wie geschickt weiß er Empfindungen zu erlügen, die der gefühllose Mann nie kann gehabt haben, wie weichherzig und empfindsam stellt er sich, der betrogene Freunde und Wohlthäter mit kaltem Herzen verließ, wenn er in eine bessere Stellung zu kommen gedachte, oder wenn seine Eitelkeit verletzt war! In Summa, auf mich hat wenigstens der Mann stets den Eindruck gemacht, als sei er durch und durch unwahr, als kokettire er nur mit seinem Stile, und es jammert mich, einen solchen Mann unter die Pädagogen zählen zu sollen, weil er auf Anlaß eines Buchhändlers auch über Erziehung schrieb.

Rousseau ward 1712 in Genf geboren, wo sein Vater als unbemittelter Uhrmacher lebte, der nicht viel Lust zur Arbeit hatte. Der Knabe erhielt daher eine verkehrte Erziehung, las mit dem Vater in zartester Jugend Romane und Erbauungsschriften bunt durch einander, wurde naschhaft und lügnerisch, und entlief später seinem Meister, als er in die Lehre gebracht war. Ein katholischer Pfarrer, an den er sich auf seiner Flucht wandte, beförderte ihn nach Turin, wo Rousseau zur katholischen Kirche übertrat, die er jedoch später wieder verließ, als ihm das reformirte Bekenntniß mehr Vortheile verhieß. Neun Jahre lebte er bei einer unzüchtigen

Frau, die unter dem Scheine, Mutterstelle bei ihm zu vertreten, ihn zur Befriedigung ihrer Lüste gebrauchte. Daneben beschäftigte sich Rousseau mit Philosophie, Latein, Musik und Zeichnen. Zuletzt wurde ihm die Abhängigkeit von der „Mutter" lästig, er setzte sein unstätes Abenteurerleben fort, war in Lyon ein Jahr Hauslehrer, machte aber nach seinem eignen Geständniß die Sache sehr schlecht, kehrte zur „Mutter" zurück, wanderte dann nach Paris, kam als Gesandtschaftssecretär nach Venedig, wo er bald in unzüchtige Skandale verwickelt war, floh nach Paris, lebte hier lange Jahre mit einem gemeinen Frauenzimmer in wilder Ehe, schleppte wider Willen der Kebse die neugebornen Kinder ins Findelhaus, weil er die Ueberzeugung hatte oder erlog, für seine Kinder wäre dadurch am besten gesorgt, bearbeitete eine akademische Preisschrift, nährte sich dann eine Zeit lang von Notenschreiben und verkaufte seine Modekleider, weil er in unabhängiger Armuth leben wollte.

Seit etwa 1756 beginnt Rousseau's schriftstellerische Thätigkeit und die Verfolgung, welche er seiner Ansichten wegen ausstehen mußte. Denn der französische Staat wie die französische Kirche waren nicht minder sittlich ruinirt als Rousseau, aber sie waren nicht minder heuchlerisch, weshalb sie auch tugendhaft erscheinen wollten und Ansichten gerichtlich verfolgten, die sie selbst hatten oder in ihrem Leben wenigstens befolgten. Rousseau schrieb den „Gesellschaftsvertrag," welcher auf durchaus ungeschichtlichen Voraussetzungen seine maaßlosen Folgerungen entwickelte, verfaßte seinen sinnlich kitzelnden Roman „Heloise" und auf den Wunsch einer Dame den „Emil," den ihm der Verleger mit 6000 Francs bezahlte. Nachdem Rousseau hier und da auf den Schlössern einer vornehmen Dame gelebt hatte, mußte er in die Schweiz fliehen, da man ihn wegen seines „Emil" verhaften wollte. Die Berner verwiesen den unsittlichen glaubensleeren Mann, der sich nun nach Neufchatel unter preußischen Schutz begab, wo er das strenge Urtheil des Parlaments erfuhr, welches sein Buch durch Henkershand verbrennen und ihn zum Gefängniß verurtheilen ließ. Auch in Genf verbrannte man sein Buch,

und die Gemeinde Motiers im Neufchatel'schen wollte ihn nicht unter sich dulden. Daher ging er auf die Petersinsel im Bieler See; aber die Berner Regierung verwies ihn von hier, und in Paris verbrannte man seine Gegenschriften gegen die gerichtliche und kirchliche Verurtheilung. Dennoch erwirkte er sich einen freien Geleitsbrief, lebte ein Jahr in England bei Hume, dann in Paris und in Ermenonville auf dem Landhause des Marquis von Girardin, wo er 1778 an Lebensüberdruß starb, der ihn in den letzten Lebensjahren manche Wunderlichkeiten hatte begehen lassen. Die Revolution, welcher er das Stichwort der „Volkssouverainetät" gab, machte ihn zum Volksheiligen, grub seine Gebeine aus und bestattete sie im Pantheon neben denen seines Todfeindes Voltaire.

Rousseau's „Emil" ist weder wissenschaftlich noch systematisch bearbeitet, sondern der Erguß eines übervollen Herzens. Die Ordnung des Stoffes ist eine rein äußerliche und die Grundanschauung, von welcher er bei seinen Vorschriften ausgeht, muß man sich selbst aus der Menge geistreicher Einfälle, Paradoxen und Uebertreibungen heraussuchen. Grade die Grundanschauung Rousseau's ist eine sehr einseitige und verkehrte, die sich nur erklären läßt, wenn man bedenkt, daß er die entarteten Zustände des damaligen sittenlosen Frankreichs vor Augen hatte. Um denselben ein gründliches Ende zu machen, gerieth er ins andre Extrem. Die Zustände Frankreichs waren hervorgegangen aus der unumschränkten königlichen Macht, welche Vornehm und Gering zu willenlosen Knechten der Regierungswillkür machte, aus der geistigen Herrschaft unwissender oder sittenloser Priester, aus der Auflösung der Ehe, aus der verkehrten Ordnung, der zu Folge die arbeitsamen Bürger den trägen schwelgerischen Adel ernährten, die intelligenten Stände den Geburtsvorrechten unterthan waren. Die Staatseinnahmen wurden an Mätressen und in Hoffesten verpraßt, während Noth und Armuth im Lande herrschten, die Wasserkünste und der Bau der Schlösser verschlang Millionen, während Frankreich nicht drei öffentliche Straßen hatte und eine Post zu den Seltenheiten gehörte. Gegenüber dieser Unnatur der französischen Zustände

stellt Rousseau den Grundsatz auf, man müsse zur Natur zurückkehren und natürliche Zustände herstellen.

Dieser Grundsatz war schon von Ratich und Comenius ausgesprochen, denen Rousseau, wie auch dem Locke, Vieles entlehnt hat, aber jene verständigen Männer meinten damit, man solle den Weg einschlagen, welchen die Natur bei der Entwickelung des Seelenlebens gehe, d. h. man solle nach psychologischen Gesetzen verfahren, weshalb sie mit der sinnlichen Anschauung, mit den Realien, mit dem Einfachen und Leichten begannen. Rousseau faßte aber, oberflächlich und heftig zufahrend, wie er war, diesen Ausdruck ganz äußerlich und gebrauchte Natur als Gegensatz zur Kultur. Er wollte also einen naturwüchsigen Menschen erziehen, er wollte ihn aus sich heraus durch eigne Thätigkeit zu geistiger Selbständigkeit, zur Unabhängigkeit im Urtheilen, Denken und Handeln, zu einem freiheitstolzen Wilden heranbilden. Wie in seinem „Gesellschaftsvertrag" nimmt er an, daß „der Mensch von Natur gut sei," malt den Urzustand der unkultivirten Menschen aus wie eine idyllische Welt voll Unschuld, Frieden, edlen Gesinnungen und Kernmenschen, und zu diesem Zustande will er die Menschheit wieder zurückführen. Jene idyllische Urzeit ist aber eine leere Träumerei, eine historische Versündigung, denn so viel Urvölker wir in Neuseeland, in Amerika oder durch Berichte der alten Schriftsteller haben kennen lernen, so erschienen sie als rohe, gewaltthätige Menschen, waren Menschenfresser, herrschte unter ihnen das blutigste Faustrecht, hatten sie starke Körper und schwache Geister, lebten sie unter sich in steter Fehde, war ihre Freiheit nur die Willkür des Stärkeren, Sclaverei der Schwächeren, war Frauenraub und Kindermord Sitte, und lebten sie nur als Bestien, die mit Verstand begabt sind. Solche kannibalische Tugenden sind weit entfernt von dem Ideal der glücklichen Urzeit, welche der schwärmerische Rousseau so verführerisch zu schildern weiß. Man muß ihm also von vornherein widersprechen, da sein ganzes Erziehungssystem auf einer Abstraction, auf einer wesenlosen Voraussetzung beruht. Was der Mensch geworden ist, wurde er erst durch Kultur, durch die Unter-

ordnung unter eine Autorität, und sei es nur unter die eines Häuptlings.

Weil Rousseau von einem haltlosen Grundsatze ausging, und nach einem erträumten Ziel gelangen wollte, so stellt er in seinem „Emil" die ganze Welt auf den Kopf. Nicht die Eltern, nicht die Schule, nicht die Lehrgegenstände, nicht die Religion sollen den Knaben erziehen, sondern er soll sich selbst erziehen, er soll naturwüchsig aufwachsen, und der „Hofmeister" hat nur dafür zu sorgen, daß diese Selbsterziehung nicht gestört werde. Denn „Alles ist gut, was aus der Hand des Schöpfers hervorgeht, Alles artet aus unter den Händen der Menschen." Hätte der materialistisch gesinnte Rousseau nur daran gedacht, wie der Wein, den er trinkt, erst durch menschliche Kunst gekeltert, wie Obst veredelt, der Flußlauf regulirt, der Rock aus rohen Stoffen durch menschliche Kunst erst verfertigt wird und doch jedenfalls bequemer ist als eine ungegerbte Thierhaut, so würde er den sinnlosen Fundamentalsatz seinem Werke nicht vorangestellt haben.

Abstract wie der Grundgedanke der Erziehung ist auch die Eintheilung derselben in drei Perioden, von denen die erste die Zeit der leiblichen Pflege vom 1. bis 3. Jahre umfaßt, die zweite die vom 3. bis 12. Jahre, in denen das Begehrungs- und Erkenntnißvermögen soll entwickelt werden, wogegen die dritte Periode Vernunft und Moral behandelt. Für eine so willkürliche Eintheilung lassen sich gar keine Gründe anführen, denn sie beruht weder auf psychologischen noch logischen Gesetzen. Eben so haltlos in sich sind die Factoren der Erziehung: Natur, Menschen und Dinge, die Rousseau annimmt, obschon er definirt: „die innere Entwickelung unserer Kräfte und Organe ist die Erziehung der Natur; der Gebrauch, welchen man uns von dieser Entwickelung machen lehrt, ist die Erziehung durch den Menschen, und was wir durch eigne Erfahrung an den auf uns wirkenden Gegenständen lernen, ist die Erziehung durch Dinge." Das physische und physiologische Leben, welches Rousseau mit der Natur meint, kann man doch nicht Erziehung nennen, wenn man nicht von jedem Thiere und Baume sagen will, daß sie auch erzogen

werden. Und doch behauptet Rousseau, „der Mensch will nichts, wie es die Natur gemacht hat, er stößt Alles über den Haufen, entstellt Alles.“ Was heißt das anders als: der Mensch will nicht nackt gehen, will nicht rohes Fleisch essen, nicht unter freiem Himmel übernachten; denn der Mensch stößt die Natur nicht über den Haufen, sondern er stellt sich als Herr über sie, er benutzt sie zu menschlichen Zwecken, veredelt sie, macht sie zum Werkzeug seines Geistes, seiner Gedanken, zum Boden seiner Sittlichkeit. Die Natur kennt weder Sittlichkeit, noch Recht, noch Religion, noch Tugend, sie ist eben ein gewaltiger mathematischer Mechanismus oder chemischer Organismus, mit dem die Erziehung nichts zu thun hat, welche vielmehr die Natur bändigen soll.

Rousseau führt seinen Gegensatz zwischen Natur und Menschen fort, indem er auch den Naturmenschen und Bürger als Gegensätze einander gegenüberstellt. „Der Naturmensch denkt, fühlt und begehrt anders als der bürgerliche Mensch. Der Bürger muß den Menschen ausziehen. Zum Menschen muß die Erziehung den Menschen bilden; nicht für den gekünstelten Zustand des bürgerlichen Lebens, sondern für den einfachen Stand der Natur soll er erzogen werden. Der bürgerliche Mensch wird geboren, lebt und stirbt im Zwange.“ Mit anderen Worten würde das heißen: macht die Kinder zu Kannibalen, entledigt sie aller Gesetze und Ordnung, damit sie nach Willkür morden, verheeren und verwüsten können! Gott sei gedankt, daß es Zwang in der Welt giebt! Die ganze Natur ist despotischer Zwang durch die Naturgesetze, und die menschliche Freiheit ist gleichfalls Zwang, den der Mensch aber sich selbst auflegt, weil er einsieht, nur durch diese Einzwängung der Willkür kann die allgemeine Wohlfahrt gesichert werden. Sicherheit des Eigenthums und der Person werden durch Gesetze und Polizei erzwungen. Erst der Zwang, den sich der Mensch anzuthun weiß, macht ihn zum Menschen, denn die Bestie vermag dies nicht.

Rousseau ist sich über die Elementarbegriffe: Natur, Geist, Kultur, Freiheit u. s. w., nicht klar geworden, daher muß man mehr ahnen, was er sagen will, muß man aus seinen

unrichtig gewählten Ausdrücken den verständigen Sinn herausſuchen. Wenn er ſich ſo heftig gegen die Kultur ſträubt, ſo meint er damit die verkehrte Lehrweiſe der damaligen Zeit, welche den Schüler nöthigte, viel Unverſtandenes zu lernen, es auf Treue und Glauben hinzunehmen, da alles nur Gedächtnißwerk und Autoritätsglaube war, eine Lehrweiſe, die den Schüler innerlich leer ausgehen ließ. Rouſſeau will dem Schüler einen Inhalt geben, will ihn zur Selbſtthätigkeit anregen, ihn geiſtig ſelbſtändig machen und individuell ſich entwickeln laſſen. Dies ſind die Ideen, die ihm dunkel vorſchweben, und die Peſtalozzi erſt klar ausſprach, wenn er ſie auch nicht auszuführen vermochte.

Obſchon Rouſſeau behauptet, der Menſch verderbe nur die Natur, ſo giebt er doch Vorſchriften über die phyſiſche Erziehung der erſten Jahre, indem er Locke's Princip der Abhärtung empfiehlt. Aber wenn Locke aus diätetiſchen Rückſichten Abhärtung verlangt, ſo beabſichtigt Rouſſeau wirklich eine rein phyſiſche Erziehung, er will nicht nur einen geſunden, ſondern einen unbändigen Knaben erziehen, der ſich auf ſeine Fauſt verlaſſen kann, wenn er herangewachſen iſt. Mutter und Vater ſollen die erſten Erzieher ſein, dann aber der Hofmeiſter, welcher mit dem Zöglinge in das innigſte Verhältniß treten, die weitere Leitung der Erziehung übernehmen ſoll. Doch darf er nicht unterrichten, ſondern giebt dem Knaben blos Gelegenheit, Erfahrungen zu machen. Das Kind ſoll ſich nichts angewöhnen, damit es die Freiheit behalte; auch darf ſich der Knabe vor nichts fürchten, muß Schmerzen und Entbehrungen ertragen, viel ſinnliche Empfindungen erhalten, weil dieſe das erſte Material der Kenntniſſe liefern, und dieſe erſten ſinnlichen Eindrücke ſoll man ihm methodiſch beibringen. Vor Allem mache man die Kinder leiblich ſtark, denn alle ihre Untugenden entſtehen aus Schwäche. Daher laſſe man ſie ſich ſelbſt helfen, ſo weit ſie es vermögen, laſſe ſie nur Verſtandenes lernen, was im Kreis ihrer Empfindungen und Vorſtellungen liegt, dulde nicht, daß ſie nachſagen, was ſie nicht verſtanden, daß ſie zu früh ſprechen, damit ſie das, was ſie ſagen, mit Accent, Ausdruck und

Gefühl aussprechen. Denn der Hauslehrer soll weniger unterrichten, als vielmehr leiten, soll nicht Vorschriften geben, als sie vielmehr ausfindig machen lassen. — Da das Kind noch auf der Stufe des reinen Naturlebens steht, so hat Rousseau in seinen besonderen Vorschriften oft das Richtige getroffen. Ganz anders ist es aber mit seinen Vorschriften über die eigentliche Lernzeit bis zum 12. Jahre.

Für diese Periode sind die Rousseau'schen Grundsätze am verfänglichsten, da man sie zum Guten wie zum Bösen kehren kann. Denn er stellt sogleich von vornherein den unpassenden Gemeinplatz auf: „der wahrhaft Freie will nur, was er kann, und thut daher, was ihm gefällt. Dies wende man auf die Kinder an. Das Kind soll seine Schwachheit fühlen, nicht darunter leiden; es muß abhängig sein, aber nicht gehorchen, es muß bitten, aber nicht befehlen. Es genießt einer unvollkommenen Freiheit. Man halte das Kind nur in Abhängigkeit von den Dingen, setze seiner Anmaßung physische Hindernisse entgegen oder Strafen, die aus seinen eigenen Handlungen entspringen. Erfahrung und Ohnmacht müssen ihm statt des Gesetzes sein. In dem, was zur leiblichen Ausbildung dient, lasse man ihm volle Freiheit. Bitten und Trotz dürfen keinen Einfluß auf den Willen des Erziehers haben. Das Kind soll einen Gegenstand nicht deshalb bekommen, weil es darnach verlangt, sondern weil es ihn bedarf. Es muß nichts aus Gehorsam thun, sondern aus Nothwendigkeit. Die Worte „gehorchen" und „befehlen" sind aus dem Wörterbuch zu streichen, noch mehr die Ausdrücke „Schuldigkeit" und „Verpflichtung"; dagegen müssen die Ausdrücke „Kraft, Nothwendigkeit, Ohnmacht und Zwang" die größte Rolle spielen." Fast sieht es aus, als wollte Rousseau einen Räuberhauptman erziehen, denn nur physische Eindrücke und sinnliche Erfahrungen wendet er als Erziehungsmittel an, dagegen die Erweckung sittlicher Gefühle, als da sind: Scheu vor dem Alter, Gehorsam gegen elterlichen Willen, geistige und leibliche Abhängigkeit von den Eltern, Dankbarkeit, Liebe u. s. w., kennt Rousseau gar nicht, obschon sie eigentlich die natürlichen und nächstliegenden sind. Das Kind

empfindet seine Hülflosigkeit, es fühlt sich wohl unter dem Schutz und der Fürsorge der Eltern, ordnet sich ihnen gern unter, und nur verzogene Naturen wollen durch Schreien und Trotzen ihren Willen durchsetzen, wollen selbständig sein, wie es in den Vereinigten Staaten Sitte ist — grade nicht zum Nutzen der Kinder und Eltern. Man soll „mit Kindern allerdings nicht über Moral räsonniren," aber man soll sie an unbedingten Gehorsam gewöhnen.

„Gewährt den Kindern gern, verweigert ungern; was ihr aber verweigert, das sei unwiderruflich verweigert. Entweder fordre man vom Kinde gar nichts, oder beuge es ohne Umstände zum unbedingtesten Gehorsam. Man gebe sich keine Mühe, das Kind von der Pflicht des Gehorsams zu überzeugen; denn die erste Erziehung muß negativ sein, indem man des Kindes Herz vor Laster, seinen Geist vor Irrthum wahrt. Man soll jedem Zöglinge die Freiheit lassen, sich nach seiner Eigenthümlichkeit zu entwickeln, damit man ihn besser kennen und auf ihn zweckmäßig einwirken lernt. Uebt Leib, Glieder und Sinne, aber die Seele haltet unthätig, damit im Kinde der Kindercharakter reife. Man beurtheile die Kinder daher auch nicht voreilig; laßt die Natur lange gewähren, ehe ihr thätig eingreift."

Wie Rousseau den Menschen selbstthätig aus sich heraus will entwickeln lassen und dem Hofmeister nur erlaubt, wuchernde Ranken abzuschneiden, vor Wind und Wetter zu schirmen; wie er also des Erziehers Einfluß auf das kleinste Maaß herabsetzt: eben so einseitig denkt Rousseau über den Unterricht und dessen bildende Kraft, indem er den an sich wahren Gedanken, von der Anschauung auszugehen, carrikirt, weil er ihn auf die Spitze treibt. Da das Kind nur sinnliche Wahrnehmungen und Anschauungen lebendig in sich aufnimmt, so soll es anfangs nur Realien, nur die Muttersprache lernen. Daher darf das Kind nichts, auch nicht Fabeln, memoriren, weil deren Moral vom Kinde noch nicht verstanden wird; es soll in der Geographie vom Kartenzeichnen, von der Orientirung in der Umgegend ausgehen, in der Geschichte Belege moralischer

Vorstellungen finden. Dagegen kann der Knabe durch Hülfe der Sinne Räume abschätzen, Zahlen, mathematische Verhältnisse beurtheilen, durch genaue Figuren die Beweise geometrischer Lehrsätze auffinden, nach der Natur zeichnen und durch scheinbar einfältige Fragen des Lehrers angeregt werden, den Lernstoff zu finden und sich anzueignen, den er sich aneignen soll. Lesen darf das Kind sehr wenig, dagegen errege der Lehrer in ihm die Lust, sich durch Lesen zu belehren."

Da Rousseau Selbstthätigkeit für seinen Zögling fordert, muthet er ihm Anstrengungen zu, die des Knaben Kräfte weit übersteigen. Das Wahre an der ganzen Theorie ist der Hinweis auf die Selbstbethätigung, auf das Streben des Schülers, obschon man dieses Princip ja nicht für den Urquell aller pädagogischen Weisheit halten darf. Beherzigungswerther ist das, was Rousseau über Anschauung und Sinnesentwickelung sagt, in welcher die Psychologie der Gegenwart den frischen Urborn des geistigen Lebens und Schaffens sieht. „Die Sinne bilden sich am frühesten im Kinde aus; ihre Vervollkommnung sollte man daher zuerst ins Auge fassen. Uebt die Sinne der Kinder, welche ihre Kräfte regieren, benutzt jeden Sinn, prüft die Eindrücke des einen Sinnes durch die der anderen. Meßt, zählt, wägt, vergleicht. Durch das Gesicht bereite man auf die Mathematik vor; die Größe des Augenwinkels und die Verschiedenheit der Größe der Dinge, je nach der Beschaffenheit dieses Winkels, bringen zur Vorstellung von der Perspective, der Geometrie, Baukunst, weshalb man nur nach der Natur soll zeichnen lernen, damit der Schüler richtig sehe und auffasse. Geometrie muß von der Anschauung ausgehen. Daher mache man genaue Figuren, setze sie zusammen, decke eine mit der anderen, prüfe ihre Verhältnisse. Von Beobachtung zu Beobachtung schreitend, werdet ihr die ganze Elementargeometrie finden, ohne daß von Definitionen und Problemen die Rede wäre, noch von einer anderen Lehrform als von Deckung. Kinderspiele sollten alle Organe üben. Nicht minder soll das Gehör geübt und zur Sicherung der Fortschritte benutzt werden. Der Schüler darf nicht declamiren, sondern er soll ohne Anstoß deutlich und

vernehmbar sprechen, soll richtig und wohlklingend singen und sein Ohr für Takt und Harmonie gebildet werden."

Auf diese Weise will Rousseau einen in sich elementar ausgebildeten Knaben bilden, der nicht voll angelernten fremden Wesens steckt, sondern das, was er weiß, aus eigner Kraft sich schuf, der in Worten und Gedanken wahr ist, der durch Erfahrung, geschärfte Sinne, frei entwickeltes Denken in Meinung, Handlung und Streben von Autorität und Vorurtheil frei ist und sich nur so giebt, wie er wirklich ist. „Alle Menschen sind noch in seinen Augen gleich"; doch nun kommt der Wissenstrieb. Aber der Zögling soll im 12. Jahre nicht aus Büchern lernen, sondern Welt und Thatsachen werden seine Lehrer, und zwar soll er so lernen, daß er Alles versteht, was er weiß, und nicht blos Worte nachsagt, nicht Autoritäten folgt statt Gründen." — Ein gefährliches Experiment! Welcher Lehrer vermöchte sich von Autoritäten loszusagen, wie viel weniger ein zwölfjähriger unreifer Bursche! Durch Beobachtung und kaltes Zurückhalten von Seiten des Lehrers werde der Zögling zu astronomischen Kenntnissen geführt, grüble die Gesetze der mathematischen Geographie heraus, lerne aus Erfahrungen die Elemente der Physik, worauf er seine Erfahrungen durch Instrumente weiter prüft, um das zum Grunde liegende Gesetz zu finden. Diese Experimente müssen aber eine Kette bilden, damit sie hiernach im Verstande können geordnet werden. Indeß soll das Kind nur das lernen, was grade für sein Alter paßt, und um es zum Lernen anzuregen, bringe man ihm bei, welchen Nutzen dieses oder jenes Wissen schafft. „Wozu ist's nütze?" das ist fortan das geheiligte Wort, welches zwischen Lehrer und Schüler alles Thun mißt; die Eitelkeit soll man nicht zur Triebfeder der Anstrengung machen. Um die Kenntnisse zu erweitern, besuche der Zögling Werkstätten, betaste das Merkenswerthe, lerne den Handwerker schätzen und über „Künstler und Tagediebe" stellen; er erlerne selbst ein Handwerk, und der Lehrer mache ihn durch diese Methode zu einem handelnden und denkenden Wesen. Die letzte Bildungsperiode macht ihn erst zum liebenden und fühlenden Wesen, indem er Mitleid

empfindet, wahres Glück von unwahrem unterscheidet; durch Geschichtsstudien das Tugendideal kennen lernt, aber von Religion darf er selbst im achtzehnten Jahre noch nichts erfahren.

Die weiteren Bemerkungen über Emil's Verheirathung, seiner Frau frühere Erziehung und ihr häusliches Leben wird zum Roman und gehört nicht hierher. Wir haben in Rousseau einen Vorläufer Pestalozzi's, dies ist sein positiver Werth. Die Principien der Selbstthätigkeit, der natürlichen Entwickelung des Kindes aus sich heraus, die Methode der Veranschaulichung, die Bildung des Menschen zum Charakter, das Recht die Individualität, der pädagogische hohe Werth der Realien so wie die Anerkennung der Ansprüche, welche das Bedürfniß des bürgerlichen Lebens an die Schule zu machen berechtigt ist: dies sind die pädagogischen Ideen des vorigen Jahrhunderts, welche hier und da von einem geistvollen Pädagogen ausgesprochen wurden, aber nicht zu einem in sich abgerundeten System konnten verarbeitet werden, bis Pestalozzi endlich das Werk gelang. Charakteristisch ist es auch bei Rousseau, daß er Unterricht und Erziehung in gegenseitige Wechselwirkung setzt, denn mit dem Princip der Anschauung als einer eignen schöpferischen Thätigkeit war auch das Bedürfniß erwacht, daß der Unterricht erziehlich wirken müsse, weil er ja die Seele bildet.

Die Pädagogik beginnt eigentlich erst mit Comenius, da dieser im Unterricht nach pädagogischen Grundsätzen verfährt, zugleich aber auch die Erziehung für einen wesentlichen Theil der Lehrerthätigkeit ansieht. Je mehr man sich in die Alten vertiefte, je mehr überzeugte man sich auch von der Wichtigkeit der Erziehung, und da mit dem Grundsatz der Anschauung die Methodik beginnt, so werden die denkenden Pädagogen immer dringender daran erinnert, daß die Lehrmittel zugleich auch Erziehungsmittel sind. Hierin bereitet sich die neue Zeit vor, indem nun Unterricht und Erziehung den Zweck in sich suchen. Anfangs erzog und lehrte man lediglich nur für die Kirche, später nur der Fertigkeit im Lateinsprechen oder confessioneller Bekenntnisse wegen. Sobald man aber

anfing, Schule und Unterricht zum Gegenstande besonderer Untersuchungen zu machen, ließ man jene Erziehungszwecke des Schulunterrichts zwar bestehen, suchte sie aber zu einem höheren zu vereinigen, indem man den Knaben zur Humanität bilden wollte. In Locke spricht sich das Bedürfniß einer in sich geregelten Erziehung aus, ohne daß das letzte Ziel bestimmt hervorgehoben wird. Rousseau macht den ganzen Unterricht zum Erziehungsmittel, damit er aus dem Knaben einen selbständigen, auf sich und seine Kraft vertrauenden Menschen bilde, und Basedow endlich versucht das practisch durchzuführen, was Locke und besonders Rousseau theoretisch angeregt hatten, wobei er die Bildung zur Humanität als Endziel hinstellte. Da die Voraussetzungen, von denen er ausging, in sich unwahre und unklare waren, da die Humanität selbst eine Abstraction ist, und nur ein Resultat tieferer Bildung sein kann, da man den Weg der Natur verließ und nicht Nationalbildung erstrebte: so läßt sich hieraus schon von vornherein abnehmen, daß das ganze Unternehmen verunglücken mußte. Die Einseitigkeiten des Lehrmateriales wiederholen sich nun als einseitige Erziehungszwecke. Nach der glaubensreichen Zeit Francke's kam die glaubensarme, die nicht christlich erziehen wollte, sondern allgemein menschlich, indem sie von allgemeinen Principien erfüllt war und die natürlichen Unterschiede der Stände, Völker und Zeiten nicht anerkannte.

Sechstes Kapitel.

Der reale Unterricht im Interesse der Aufklärung. Basedow. Campe. Salzmann.

Die Einseitigkeit Rousseau's fiel weniger in die Augen, weil er seine Ansichten nur theoretisch entwickelte, sie mit großer stilistischer Gewandtheit darstellte, und die Unschuldswelt, welche er so hinreißend schilderte, die Leser sentimental stimmte,

daß man nicht an eine Kritik dachte. Seine glühende Sprache wirkte mächtig auf die Phantasie; die großen Gedanken, welche er in verschwenderischem Maaße hinaus in die Welt warf, überraschten wie ein blendendes Feuerwerk und regten überall die Geister auf. Als aber Basedow die Rousseau'schen Ideen in die Praxis übersetzte, da kam die Unausführbarkeit, das Unklare und Unzweckmäßige des glaubenslosen Humanismus an den Tag, welcher nur den gemeinen Nutzen für das Alltagsleben suchte und sich selbst über seine Tendenz täuschte. Der Gründer des Philanthropins, Johann Bernhard Basedow aus Hamburg (1723—1790), hat im Charakter und äußeren Leben überraschende Aehnlichkeit mit Rousseau; denn er durchlebte dieselbe zuchtlose Knaben-, dieselbe unstäte Jugendzeit, die im Vertrauen auf das eigne Genie ernste Studien verschmäht und sich mit dilettantischer Vielleserei begnügt. Wir finden in Basedow dieselbe Unruhe und Hast der Ideen, die Wuth zu reformiren, die widerwärtigen Streitigkeiten mit der Kirche, die stolze Verachtung der Heiligen Schrift, die unbesonnene Genußsucht, den Mangel an Charakter, an festen sittlichen Grundsätzen, dieselbe Leichtfertigkeit in Betreff der Ehe, dasselbe Herumbetteln bei Fürsten und vornehmen Herren, dieselbe Gunst der Umstände, welche der Leichtsinnige nie zu benutzen, sondern nur zu verscherzen weiß, dasselbe Resultat, indem der schwärmerische Humanismus zur Verachtung der Menschen wird, weil er der Liebe und Demuth entbehrt, weil er nur Egoismus und raffinirte Genußsucht ist und in den Gesetzen der Sittlichkeit die lästigen Schranken des genialen Beliebens sieht. Nicht ohne tiefe Wehmuth sieht man so reich begabte Männer sittlich zu Grunde gehen, sieht sie verwildern zu gemeiner Hab- und Genußsucht, sieht sie in unverbesserlicher Thorheit das Glück von sich stoßen, welches ihnen nachläuft. Sie, die so viel Tüchtiges hätten leisten können, haben der Nachwelt nur die Mahnung hinterlassen, es ihnen nicht gleich zu thun; die so trefflich von Tugend declamirten, waren ohne sittlichen Halt, ohne innere Befriedigung und wurden zu Zerrbildern der Ideen, die sie aufstellten. Denn sie waren ohne Glauben, ohne Nächstenliebe,

ohne solide Kenntnisse, ohne Kraft zu angestrengtem Fleiße. Sie sind die Revolutionsmänner der Pädagogik, welche das Wahre, was sie fühlten und wollten, nicht klar auszusprechen wußten, sondern so leidenschaftlich übertrieben, ihm so viele persönliche Eitelkeit beimischten, daß es wieder zum Unwahren wurde, so daß sie ein Extrem dem anderen gegenüber stellten.

Basedow's Vater war in Hamburg Friseur, der seinen Sohn sehr streng hielt, wozu er jedenfalls gute Ursache mag gehabt haben; denn der Knabe hatte wenig Lust, sich in eine bestimmte Ordnung zu fügen und anhaltend fleißig zu sein, sondern folgte eigner Neigung. Endlich entlief er gar dem Vater, um die strenge Zucht los zu werden, und vermiethete sich bei einem holsteinischen Arzt als Bedienter. Doch mag ihm das Bedientenleben, so sehr es auch seinem unstäten Geiste entsprach, wenig gefallen haben, weshalb er denn auch auf des Vaters Zureden in das elterliche Haus heimkehrte, um das Johanneum seiner Vaterstadt zu besuchen. Dem begabten Knaben wurde die Schulzucht indeß auch bald lästig; er konnte sich nicht in die Schulordnung finden und an ein geregeltes Leben gewöhnen, war vielmehr bei allen schlechten Streichen betheiligt, und da er an geistiger Gewandtheit Allen überlegen war, so machte er seine Talente zu Geld, indem er gegen baare Zahlung für seine Mitschüler Aufgaben verfertigte, um dieses Geld auf unnütze Weise zu verthun. Denn für seine Genußsucht reichte das karge Taschengeld nicht aus, welches der Vater gab. Bekannt mit frühreifen Genüssen und erfahren in Ausschweifungen ging er als einundzwanzigjähriger Jüngling nach Leipzig, um dort Theologie zu studiren. Aber was er als Gymnasiast gethan hatte, das konnte er als Student nicht lassen, trieb sich vielmehr in Vergnügungsorten umher, las planlos dazwischen Bücher, verdiente sich, wenn er in Geldverlegenheit war, durch Arbeiten einige Thaler, eignete sich aber vermöge seines lebhaften Geistes und seiner leichten Fassungsgabe eine gewandte formelle Bildung an, denn er wußte geschickt zu disputiren und seine Belesenheit dabei wohl zu benutzen. Nach 2 Jahren kehrte er nach

Hamburg zurück, um nach 3 Jahren eine Hauslehrerstelle bei einem holsteinischen Edelmann anzunehmen.

Zwar besaß Basedow wenig positive Kenntnisse und war in den Elementen sogar sehr unwissend, aber sein starkes Selbstvertrauen wie seine Fähigkeit, sich in die Verhältnisse zu finden, halfen ihm durch. Hochstrebend, wie er war, suchte er sich einen eignen Weg für seinen Unterricht; seine formelle Bildung machte ihn fähig, sich mit Leichtigkeit ein wohldurchdachtes, geistreiches Schema für seine Lehrmethode zu erfinden, und da er kein Freund des angestrengten Studirens und Lernens war, sondern die Studien nur als Unterhaltung zu treiben pflegte, so wollte er seinem siebenjährigen Knaben auch alles Wissen spielend und als Unterhaltung beibringen. Die Rousseau'schen Ideen, welche die Geister damaliger Zeit in Bewegung setzten, ergriffen auch ihn, und er begann mit großen Entschlüssen, die Unterrichtsmethode zu reformiren, sein Amt. Nach neuer Methode unterrichtete er, indem er mit kurzen lateinischen Sätzen statt der Grammatik begann, diese Sätze übersetzte und sprechweise abfragte oder aufschreiben ließ. Wirklich machte sein Zögling gute Fortschritte, er selbst lernte dabei aber auch etwas Lateinisch schreiben und sprechen. Nun fing er an, auf dieselbe Weise Französisch von der Gouvernante zu lernen, die er bald darauf heirathen mußte.

Die günstigen Erfolge machten ihn übermüthig, und er sorgte dafür, daß seine Methode bekannt wurde, da er seine Fähigkeit zu Geld machen wollte. In einer Dissertation entwickelte er seine Methode und verstand das Vortheilhafte derselben so glänzend hervorzuheben, daß er wirklich auch als Professor der Moral und schönen Wissenschaften nach Soröe berufen ward. So viel Glück konnte der eitle Mann nicht ertragen; er wollte nun auch die Theologie reformiren, das Volk über die Thorheiten des Kirchenglaubens aufklären und schrieb eine „practische Philosophie für alle Stände", die etwa dasselbe wollte, was „das Bekenntniß des Vicars" predigte. Für Basedow blieben die unangenehmen Folgen nicht aus, denn er ward zur Strafe ans Gymnasium zu Altona versetzt; doch Basedow freute sich dieses Märtyrerthums, verfaßte noch einige Schriften,

in denen er die Kirchenlehre geradezu angriff, und brachte dadurch die Theologen gegen sich auf. Es wurden nicht nur Schriften gegen ihn geschrieben, die seinigen nicht nur hier und da verboten, sondern er und seine Familie sogar aus der Kirchengemeinschaft ausgeschlossen. Zu seinem Glücke war damals die öffentliche Meinung der Orthodoxie nicht eben günstig; in Dänemark namentlich förderte der Staat die Aufklärung, so daß sich Basedow durch seinen Kampf gegen die starre Rechtgläubigkeit der streng lutherischen Geistlichen Ansehen und Namen erwarb, weil er 5 Jahre lang mit großer Gewandtheit den Streit fortführte. Je mehr er sich in diese literarische Fehde vertiefte, um so mehr drängte sich ihm der Gedanke auf, man müsse, um die Aufklärung schnell unterm Volke zu verbreiten, das Schulwesen reformiren, im Interesse der Verstandesbildung bessere Methoden einführen, die Jugend nicht für den Himmel der Theologen, sondern für die weltlichen Zwecke des bürgerlichthätigen Lebens erziehen. Kaum waren diese pädagogischen Ideen zu einiger Reife in ihm gekommen, so schrieb er 1768 eine „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß auf die öffentliche Wohlfahrt.“ Mit dieser Schrift, die er an alle regierenden Fürsten, Minister, Bankiers, Gelehrte, Akademien u. s. w. versandte, verband er die Bitte, ihm die Mittel zur Herstellung eines Bilderbuches zu verschaffen, in welchem er die Encyclopädie des Jugendwissens zusammenstellen und durch Kupfer veranschaulichen wollte. Basedow war ganz der Mann, der Aufsehen zu machen und etwas durchzusetzen vermochte. Die Zeitrichtung war ihm günstig, denn in allen Ständen interessirte man sich lebhaft für das Schulwesen, weil man in der Jugend das heranwachsende Geschlecht aufklären wollte und dabei lebhaft empfand, wie gering der Nutzen der bestehenden Schulen für das Gemeinwohl war. Man glaubte damals noch an die Goldmacherkunst und andre Zauberei, und fand es daher auch nicht unwahrscheinlich, daß man durch irgend ein Mittel den Kindern schnell und spielend die erforderlichen Kenntnisse beibringen könne. Edle Fürsten ihrerseits strebten durch bes-

seren Unterricht die Lage des gemeinen Volks zu verbessern, Bürgern und Bauern durch Schulkenntnisse bei ihrem Geschäft förderlich zu sein. Basedow fand daher überall Glauben; der dänische Minister Bernstorf gab ihm eine jährliche Pension von 800 Thalern, damit Basedow sich ganz dem Studium der Pädagogik widmen könnte. Kaiser, Kaiserinnen, Prinzen, Fürsten, Aebte und Städte schickten Geldbeiträge, so daß Basedow bis 1771 bereits 37,000 Thaler empfangen hatte, wo sein „Elementarwerk mit Kupfern" erschien, nachdem er noch einige kleinere theoretische Werke herausgegeben hatte, um sich in Erinnerung zu halten. Dieses Elementarwerk bestand aus vier Bänden und kostete 12 Thaler. Es enthielt außer den 100 Kupfertafeln im Text eine methodische Anweisung des Buches, einen elementaren Unterricht in der Sach- und Wortkenntniß, eine „natürliche Religion und unparteiische Beschreibung der übrigen Religionen, Kenntniß des bürgerlichen Lebens" u. s. w. Zu gleicher Zeit schrieb er den „Agathokrator oder die Erziehung künftiger Regenten", der ihm manches Geschenk von fürstlicher Hand einbrachte und den wohlwollenden Fürsten Franz von Dessau vermochte, Basedow einzuladen, in Dessau eine Unterrichtsanstalt nach seinem System einzurichten. Der edle Fürst bewilligte nicht nur einen Gehalt von 1100 Thalern, sondern schenkte für die Anstalt selbst noch 12,000 Thaler, Gärten und Gebäude, und erwies Zeit seines Lebens derselben die thätigste Sorgfalt.

Basedow war nun Schuldirector und sollte durch die That beweisen, was sich durch seine Methode leisten lasse. Aber er war kein Practiker; er verstand wohl neue Ideen in die Welt zu schleudern, anzuregen, zu begeistern, aber zu einer mühevollen Praxis hatte er weder die ruhige Ausdauer, noch die Menschenkenntniß, die sich in die Verhältnisse zu fügen weiß. Alles sollte sich in seinen Willen, in seine Launen fügen; er selbst mußte sich immer in fieberhafter Aufregung erhalten, indem er Tabak rauchend jetzt ein lebhaftes Disputat über ein beliebiges Thema führte, im Augenblick darauf seinem Secretär eine Abhandlung dictirte, dazwischen ein wenig schlief, beim Aufwachen weiter dictirte und in dieser

zerstreuenden Aufregung sich wohl fühlte. Dabei trat er in seinen irreligiösen Ansichten schroff denen entgegen, deren Unterstützung er begehrte. Trotzdem verstand er es, allgemeines Interesse für sein Philanthropin, wie er seine Anstalt nannte, zu erregen, da er auch zu diesem Zwecke Reisen machte. In dieser Beziehung bildet er zu der geräuschloseren Thätigkeit Francke's einen entschiedenen Gegensatz. Die neue Anstalt gewann allgemein Vertrauen, tüchtige Lehrer und die erforderlichen Mittel; sogar der königsberger Philosoph Kant sprach sich günstig über dasselbe aus, und das erste Examen 1776 fiel glänzend aus. Doch der unruhige Basedow fühlte sich bei dieser practischen Thätigkeit nicht wohl; er übertrug das Directorat vielmehr 1777 an Campe, privatisirte in Dessau, gab durch seine Trunksucht viel Aergerniß, begann mit seiner Streitsucht seinen früheren Mitarbeitern und den Theologen lästig zu werden, schriftstellerte viel, verfaßte unter Anderem „von der Lehrform der Latinität als Sachkenntniß," gab ein „neues Werkzeug zum Lesenlehren, zur Gotteserkenntniß und zur nothwendigsten Sprachkenntniß" und ein „neues Werkzeug zur gemäßigten Aufklärung der Schüler durch die Lehrer des Mittelstandes" heraus, lebte dann in Magdeburg, indem er als Stundenlehrer an verschiedenen Schulen unterrichtete, lehrte das ABC durch Buchstaben aus Labkuchen und starb in Magdeburg als heruntergekommenes Genie in Armuth 1790, indem er bat: „Secirt mich zum Besten meiner Mitmenschen."

So unglücklich Basedow selbst endigte, so erhielt sich das Philanthropin doch eine Zeit lang seinen Ruhm, da an ihm wirklich tüchtige Lehrer arbeiteten, und wenn es auch mit der Zeit zur Carricatur wurde, wenn die Aufklärerei zuletzt in lächerlichen Fanatismus gegen tiefere Bildung, Frömmigkeit und Kunst ausartete: so standen doch mit ihm die namhaftesten Pädagogen jener Zeit in Verkehr, von denen wir Wolke, Campe, Salzmann, Kolbe, Simon, Olivier, Iselin, Schweighäuser und Andere hervorheben. Der Dichter Matthison war gleichfalls Lehrer. Von den siebzig Schriften Basedow's hat nur sein „Elementarbuch" oder „Elementarwerk" und seine „Lehrmethode" mehrere Auflagen

erlebt, denen er jedesmal einen andern Titel zu geben pflegte.

Man würde ungerecht sein, wollte man die pädagogischen Leistungen des Philanthropins verkennen; denn wenn auch Basedow marktschreierisch beim Anpreisen seiner erfundenen Methoden und bei den gar zu häufig angebrachten Aufforderungen zu Geldbeiträgen verfuhr, wenn auch die Zahl der Pensionäre in den besten Jahren nicht hoch über 50 stieg und das Institut selbst 1793 wieder einging: so bildeten sich in ihm doch ausgezeichnete Lehrer aus, welche mit innigster Dahingabe ihrem Berufe lebten, fand das Institut zahlreiche Nachahmung, und war es in Betreff der Methode und Erziehung ein gewaltiger Fortschritt zum Besseren. Doch darf man dabei nicht übersehen, daß es im Grunde nur ein practischer Versuch der Ausführung Locke'scher und Rousseau'scher Ideen war, weshalb principiell nichts Neues geschaffen wurde. Das Philanthropin war eine Reaction gegen den Pietismus und die Steifheit der Zopf- und Puderbeutelzeit; daher die Gleichgültigkeit gegen kirchliche Unterschiede und der Grundsatz freier Selbstentschließung zur Tugend.

Die Anstalt verbannte die steife Kleidung und führte statt derselben eine leichte, bequeme ein, ließ das Haar rund abschneiden, den Hals bloß, den Hemdenkragen übergeschlagen, statt der kurzen Hosen und Strümpfe lange, weite Beinkleider und bequeme Jacken tragen, übte den Körper durch Gymnastik und Handwerkerarbeit, härtete durch Reisen ab, verwarf körperliche Strafen und machte das Ehrgefühl zum Anregungsmittel, führte daher ein Meritenbuch, goldne und schwarze Punkte ein, und stellte als obersten Grundsatz auf, daß die Kinder mit Liebe, nicht mit Widerwillen lernen sollten. Wie ganz anders war es in den alten Schulen, von deren Strafpraxis Raumer ein charakteristisches Exempel mittheilt. Ein süddeutscher Lehrer hatte in seiner 51½ Jahre langen Amtsthätigkeit ausgetheilt: 911,527 Stockschläge, 124,010 Ruthenhiebe, 20,989 Pfötchen, 136,715 Handschmisse, 10,235 Maulschellen, 7905 Ohrfeigen, 1,115,800 Kopfnüsse, 22,763 Notabenes, ließ 777 Mal auf Erbsen und 613 Mal auf einem

dreieckigen Holze knien, 5001 Mal den Esel tragen, 1707 Mal die Ruthe hoch halten, bediente sich 3000 Schimpfwörter ꝛc.

Der Zweck der Bildung war die Humanität; man wollte einen Europäer, d. h. einen gebildeten Menschen ohne Beziehung auf die confessionellen Unterschiede erziehen, weshalb man nur in der Moral unterrichtete, nur die allgemeinen Vorstellungen von Gott den Kindern beibrachte, einen symbolischen Gottesdienst einführte und dabei poesielose Lieder sang, die Zöglinge nur in den vier Haupttugenden: Bedachtsamkeit, Mäßigung, Gerechtigkeit und Wohlthätigkeit unterrichtete und sich ganz auf den Boden der Aufklärung stellte. „Jude, Christ, Muhamedaner und Deist“ sollten befriedigt werden. Dabei ging man von dem bedenklichen Satze aus: „das Kind sei von Natur gut, werde aber durch Zwang verschlechtert,“ weshalb man dem unmündigen Knaben möglichste Freiheit gestattete, die Schule zur Republik machte, in welcher der Lehrer sich als „Freund“ den Kindern gleichstellte. Solche Grundsätze konnten nur zu Zuchtlosigkeit und zu naseweisem Betragen der Zöglinge führen. Solche „Natürlichkeit“ ist sehr unnatürlich.

Was den Unterricht anlangte, so wollte man keinen leeren Wortkram, kein Gedächtnißwerk, betrachtete die Sprachen nur als Mittel und erklärte die Realien für die Hauptsache der Jugendbildung. In der Methode befolgte man des Comenius Grundsätze der Anschauung, legte daher stets Abbildungen vor und begann den Sprachunterricht mit dem Sprechen, ließ darauf das Lesen folgen und schloß mit der Grammatik. Daher bediente man sich allerlei Spiele und Unterhaltungen, in denen der Lehrer in der zu lernenden Sprache redete, worauf die Kinder mit Substantiven antworteten, oder man zeichnete oder betrachtete Bilder, um die einzelnen Theile derselben oder Handlungen beim Zeichnen in der fremden Sprache auszudrücken. Auf diese Weise lernten die Kinder allerdings sehr bald Vocabeln und Phrasen, und Basedow kam viel auf das lateinische Sprechen an, aber es fehlte auch jede Gründlichkeit des Wissens, es fehlte bei der steten Spielerei der Ernst des Fleißes, die geistig stählende

Kraft der Anstrengung, die Zucht der Geister und des Willens, den die Pflicht und der Zwang des Gesetzes treibt, wenn er auch grade nicht zur Thätigkeit aufgelegt ist. Methodisch war der geometrische Unterricht am tüchtigsten durcharbeitet, indem die Figuren nicht nur mit großer Sorgfalt gezeichnet, sondern auch so in Pappe geschnitten waren, daß man die mathematischen Gesetze durch Auseinandernehmen der Figuren versinnlichen konnte. Die Alten und die Bibel las man nur in Chrestomathien und unterrichtete die Kinder sogar über die Zeugung des Menschen.

Das Verdienst der Philanthropisten besteht weniger in der Dessauer Anstalt als in ihren dankenswerthen Bemühungen, passende Schul- und Lesebücher zu schreiben und bessere pädagogische Grundsätze zu verbreiten, wodurch sie einer methodischen Behandlung der Lehrstoffe und einer humaneren Schulzucht Bahn brachen. Wir gedenken daher der thätigsten Lehrer noch kurz. Der liebenswürdigste und geschickteste Lehrer war Christ. Heinrich Wolke aus Jever (1741—1825), welcher mit Basedow's Tochter Emilie Erstaunliches leistete, da sie in 2—3 Monaten eine Sprache zu lernen im Stande war. Er erwarb sich eine vielseitige Bildung, errichtete 1773 eine Unterrichtsanstalt zu Dessau, ging zum Philanthropin über, leitete und hielt es, wenn er auch nicht immer den Namen des Vorstehers hatte, schrieb anregende Schriften und blieb bis ins hohe Alter ein begeisterter Pädagog, der Alles seinen didaktischen Bestrebungen opferte. Da Basedow die eingehenden Unterstützungsgelder verschwendete, so hatte Wolke 10 Jahre lang die drückendsten Sorgen um die Beschaffung der nöthigen Geldmittel. Um das Institut zu sichern, reiste er nach Petersburg zur Kaiserin Katharina, seiner Landsmännin. Aber um die ihm zugedachten 20,000 Rubel ward er nach russischer Weise geprellt, verschaffte sich jedoch durch die glänzenden Leistungen, die er als Probe in Petersburg ausführte, die Erlaubniß, eine Schule in Petersburg zu errichten, sah sich aber bald in seinen Erwartungen getäuscht, kehrte nach Jever zurück, wo ihm eine russische Pension von 200 Thalern ausgezahlt wurde, verlor durch Betrug die in Petersburg

ersparten 12,000 Thaler, denn dort erhielt er für jede Privatstunde in manchen Familien 5 Thaler, ging später nach Dresden, verlor in den Kriegsjahren seine Pension, war aber dennoch immer für Erziehungszwecke thätig, verfaßte sein großes Werk über deutsche Rechtschreibung und Reinigung der deutschen Sprache, in welchem er Tausende von Fremdwörtern verdeutschte, fand 1814 bei einem preußischen Staatsmann in Berlin ein Asyl und verwandte den Rest seines Besitzthums, um eine Jugendbibliothek mit Kupfern erscheinen zu lassen.

Der gelesenste pädagogische Schriftsteller der Aufklärer ist Joachim Heinrich Campe aus Dernsen im Braunschweig'schen (1746—1818), welcher in Halle Theologie studirte, Feldprediger bei einem preußischen Regimente wurde, sich aus Liebe zur Menschheit dem Schulfach widmete, als anhaltinischer Educationsrath einige Jahre das Philanthropin leitete, hierauf in Hamburg ein eignes Institut errichtete, welches er aber 1783 aus Gesundheitsrücksichten dem Professor Trapp übergab. Nach vier Jahren ward er braunschweig'scher Schulrath und zugleich Vorsteher einer Buchhandlung, welche durch den Verlag seiner Schriften reich wurde und bald in die Hände seines Schwiegersohnes Vieweg überging. Durch seine Jugendschriften wollte er gute Grundsätze und moralische Wahrheiten verbreiten, wollte die Jugend aufklären, Vorurtheile vertreiben und durch sein Revisionswerk, eine Art pädagogischen Archivs, der neuen Lehrmethode Eingang verschaffen, denn practisch hat er wenig geleistet. Der anziehende glatte Stil und die Gabe, auch schwierigere Begriffe dem jugendlichen Denken nahe zu bringen, machten seine Reisebeschreibungen und Erzählungen zur Lieblingslectüre für Jung und Alt, sein „Robinson" erlebte 28 Auflagen und ward in alle europäischen Sprachen übersetzt. Die Sammlung pädagogischer Abhandlungen in der „allgemeinen Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens," die er in Verbindung mit Trapp, Busch, Gedicke, Bahrdt u. A. herausgab, stieg bis zu 16 Bänden und sein „deutsches Wörterbuch," welches 5 Quartbände füllte, hat seinen Namen als Sprachforscher zu hohen Ehren gebracht. Er starb, nachdem er zu Gunsten der Armen

noch einige Vermächtnisse seinem Schwiegersohne übergeben hatte.

Der Systematiker der philanthropinischen Anstalt ward Ernst Christ. Trapp (1745—1818), aus Drage in Holstein. Nachdem er in verschiedenen Städten unterrichtet hatte, ging er ans Philanthropin, ward dann Professor der Pädagogik zu Halle, leitete von 1783—1786 Campe's Lehranstalt zu Hamburg, errichtete zu Salzdalum bei Wolfenbüttel eine Anstalt, und arbeitete an Campe's Revisionswerke mit. Er vertheidigte in Abhandlungen und Schriften das Philanthropin, eiferte gegen die fremden Sprachen und Gelehrsamkeit, und starb geistesschwach. Gegen das Ende seines Lebens trat er zur Pestalozzi'schen Methode über.

Ein edler Charakter und reine Gesinnung sichern Christ. Gotth. Salzmann aus Sömmroda (1744—1811) ein ehrenvolles Andenken. Er hatte Theologie studirt und predigte öfters in der Gemeinde seines Vaters, aber seine aufklärerischen Ansichten brachten ihm manchen Verdruß. Da begeisterten ihn die neuen Bestrebungen der Pädagogik für das Lehramt; er beschäftigte sich nun mit Erziehung, verfaßte einige pädagogische Schriften, legte sein Predigeramt nieder und ging ans Philanthropin 1781, wo er als Liturg angestellt wurde, Olivier kennen lernte und im Geiste der Aufklärung Erbauungsschriften verfaßte. Im Jahre 1784 verließ er Dessau und legte in Schnepfenthal bei Gotha eine eigne Anstalt an, die bis heute noch sich eines guten Rufes erfreut, denn er fand geschickte Lehrer in Lenz, Gutsmuths, Bechstein u. A. Hier lebte die Jugend in heitrer Umgebung, gekräftigt durch Reisen und Gymnastik, unter freundlicher Behandlung; er schrieb als Motto über den Eingang der Anstalt: D. D. u. H. (Denken, Dulden und Handeln). Seine gemüthlichen Kinderschriften verschafften ihm großes Vertrauen, sein sanftes Wesen und sein Mitgefühl für die Leiden Andrer, seine unermüdliche Thätigkeit und sein practischer Sinn machten ihn zum tief wirkenden Erzieher. Von seinen Jugendschriften wird der „Joseph Schwarzmantel" noch immer gern gelesen; die eigentlichen pädagogischen Arbeiten haben gegenwärtig nur noch einen historischen Werth.

Unter seinen Lehrern haben sich als Practiker und als Verfasser viel gelesener Jugend- und Lehrbücher einen ehrenvollen Namen erworben: Harald Otmar Lenz (geb. 1799 zu Schnepfenthal), welcher zu Göttingen, Leipzig und Berlin studirte, in Westpreußen einige Jahre unterrichtete, und dann in Schnepfenthal als Lehrer eintrat. Sein ausgezeichnetes Lehrtalent und seine trefflichen naturgeschichtlichen Schriften machten ihn in den weitesten Kreisen bekannt, so daß man ihn in gewissem Sinne den Begründer des naturbeschreibenden Unterrichts nennen kann. Sein College Johann Christoph Friedrich Guts-Muths (1754—1839) aus Quedlinburg erhob die Gymnastik zu einem Erziehungsmittel und erweiterte den geographischen Unterricht, indem er von Deutschland eine eingehende Beschreibung lieferte, durch welche er den Unterricht lebendiger und anregender machte. Als er 1785 einige Knaben nach Salzmann's Anstalt begleitete, gewann Salzmann solches Zutrauen zu Guts-Muths, daß er diesen sofort als Lehrer in die Anstalt einzutreten bat. Gern gehorchte Guts-Muths der Einladung, und hat bis an seinen Tod nicht nur als gewandter Lehrer unterrichtet, sondern auch in weiten Kreisen durch seine „Bibliothek der Pädagogik" (1800—1819) segensreich gewirkt. Nahe bei Schnepfenthal, im schön gelegenen Dörfchen Ibenhain, kaufte sich Guts-Muths ein Häuschen, und legte einen Küchen- und Obstgarten daneben an, der ihm so viel einbrachte, daß er seine Besitzung nach und nach vergrößern konnte. Gern und fleißig war er im Garten thätig; war dies nicht möglich, so beschäftigte er sich mit mechanischen Arbeiten, in denen er viel Geschick hatte. Reisen, tägliche Spaziergänge, körperliche Bewegung und Abhärtung verschafften ihm eine dauernde Gesundheit und ein hohes Alter, denn 54 Jahre hindurch unterrichtete er in Schnepfenthal im Turnen, in Geographie und Technologie, und verschied heiter und sanft, wie er gelebt hatte.

Noch manchen trefflichen Gehülfen oder literarischen Freund gewannen das Philanthropin und Schnepfenthal, dessen Erziehungs- und Unterrichtssystem im Laufe der Zeit manche Umwandlung erfuhr, da sich dieses Institut neben den

Staatsanstalten behaupten sollte. Eine verwandte Richtung schlug der edle Erziehungsfreund Domherr Friedrich Eberhard von Rochow ein (1734—1805), der bei Brandenburg auf einem Gute geboren wurde, als Offizier den siebenjährigen Krieg mitmachte, bei Gelegenheit Gellert in Leipzig kennen lernte, und dann im Frieden sich mit Landwirthschaft und wissenschaftlichen Studien beschäftigte. Die philanthropischen Bestrebungen seiner Zeit regten ihn mächtig an, besonders jammerte ihn der Bauer, der für seine Kinder nur einen traurigen Unterricht erhalten konnte. Rochow wandte daher seinen Eifer den Landschulen zu, die er eigentlich erst organisirte, und für die er als Lesebuch seinen „Kinderfreund" verfaßte, der in 100,000 Exemplaren verbreitet ward. Unabläßig sorgte er für die Landschulen, für die er bezahlte, deren Lehrer er vorbereitete, und über die er mehrere Berichte abfaßte, um den Gedanken der Volksschulen möglichst weit zu verbreiten. Der „Katechismus der reinen Vernunft" bezeichnet schon durch seinen Titel die Richtung, welcher der Verfasser folgt. Seine Schulen wurden für Deutschland Musterschulen und sein Kinderfreund das Vorbild für zahlreiche Nachahmungen. Durch seinen Kinderfreund führte er die Realien in die Landschulen ein, indem er in denselben gemeinnützige Kenntnisse, moralische Sprüche und Erzählungen aufnahm, und das Buch wurde zum Lese-, Lehr-, Hand- und Hausbuch für den ganzen Bildungskreis des Landmannes.

Der Schweizer Friedrich Olivier endlich suchte durch gehaltvolle Schriften den Lehrunterricht zu verbessern, indem er die Natur der Laute wie die Bewegungen der Sprachorgane gründlich untersuchte und daraus eine Methode für das Aussprechen der Laute nach der Lautirmethode entwickelte. Durch Vorlesen des Lehrers sollte das Ohr des Schülers geübt, die Sprachorgane durch Silbenzerlegung biegsam gemacht und dann die Buchstaben als Lautzeichen ausgesprochen werden.

Siebentes Kapitel.

Der Anschauungsunterricht im Interesse der Volksbildung und Volkserziehung. — Pestalozzi.

Der reale Anschauungsunterricht ist der rothe Faden, der sich von Comenius ab durch alle methodischen Systeme und Schulanstalten hindurchzieht. Manches wurde von den einzelnen Pädagogen noch hinzugefügt; auch waren die Erziehungszwecke oft sehr verschiedene, aber gemeinsam blieb dieser Periode das Streben, die Jugend durch Unterricht in Realien und Fertigkeiten für das bürgerliche Leben und seine Bedürfnisse zweckmäßig vorzubilden. Selbst die Gymnasien mußten die Realien in ihren Lectionsplan aufnehmen und wendeten bei den Sprachstudien nach und nach immer mehr der realen Kenntniß des Alterthums als einer in sich abgeschlossenen Kulturwelt ihre Aufmerksamkeit zu, so daß das Lateinschreiben nur Mittel, nur grammatische Uebung war, welche dazu dienen sollte, tiefer in das Verständniß der Alten einzudringen. Mit Pestalozzi schließt diese Periode ab, denn die Realien sind nun nicht nur in alle Schulen eingedrungen und neben dem Religionsunterrichte Grundlage des Unterrichts geworden, sondern auch zum Mittel des höchsten Erziehungszweckes erhoben. Pestalozzi organisirte in großartigster Weise den Anschauungsunterricht zu einem methodisch geordneten Unterrichts- und Erziehungssystem. Er betont dabei mit aller Entschiedenheit die Vereinigung des Unterrichts und der Erziehung, mißt die Erziehungsmittel und Lehrstoffe nach den Altersstufen der Kinder wie nach den Bedürfnissen des practischen Lebens ab, und ist daher im großen vollen Sinne der erste Pädagog, der alles pädagogische Wissen und Streben der Vergangenheit in ein System zusammenfaßt, mit dem es abschließt.

Von der andern Seite war der geniale Mann aber auch so unpractisch, in sich so unfertig, daß er nur die Principien der neuen Pädagogik in Herzensergießungen und genialen

Ahnungen auszusprechen vermochte. Erst der folgenden Periode, welche bis in unsre Gegenwart hineinreicht, war es vorbehalten, die pestalozzi'schen Grundsätze in ein streng geordnetes System zu bringen, die einzelnen Lehrstoffe dem Hauptgrundsatze gemäß durchzuarbeiten, Schul- und Lehrpläne demgemäß zu entwerfen, Schulen zu organisiren und die Pädagogik streng wissenschaftlich zu behandeln. Wie das Gesicht des Janus schaut Pestalozzi daher in die Vergangenheit wie in die Zukunft, ist er selbst ein End- und Ausgangspunkt pädagogischer Bestrebungen geworden, weshalb unsre Eintheilung gerechtfertigt scheinen wird, welche ihn an das Ende der dritten Periode, seine Schüler und Nachfolger aber in die letzte, vierte Periode setzt. Da er als Mensch ein lehrreiches pädagogisches Exempel, als Pädagog von Epoche machender Wichtigkeit ist, so verdient er die Auszeichnung, daß wir bei der Betrachtung seines äußeren und inneren Lebens länger verweilen, wozu Raumer gnügendes Material liefert.

Johann Heinrich Pestalozzi wurde am 12. Jan. 1745 in Zürich geboren, wo sein Vater als Arzt lebte. Da dieser bereits 1751 starb, so fiel die Erziehung des sechsjährigen Knaben der Mutter zu, welche den Knaben zwar mit aller mütterlichen Liebe und Sorglichkeit pflegte, aber ihn dadurch geistig verweichlichte, den männlichen Sinn des Knaben nicht anzuregen und zu entwickeln verstand, sondern überwiegend Empfindung, Gemüth und Phantasie ausbildete. Die wackere Magd Babeli stand ihr getreulich bei, wie sie dem sterbenden Herrn versprochen hatte, und führte die kleine Wirthschaft mit umsichtiger Sparsamkeit, welche die Wittwe selbst nicht immer innezuhalten wußte. Pestalozzi wurde also in der Wohnstube erzogen, eignete sich den frommen, gottergebenen Sinn der Babeli an, und wuchs auf in träumerischem Gemüthsleben, in gutmüthiger Weichherzigkeit und weiblicher Gemüthsinnigkeit. Liebe, Sorglichkeit, herzliche Theilnahme und erbarmungsreiche Sanftmuth waren die Atmosphäre, die ihn umgab; jene Eigenschaften sind die Charakterzüge seines Lebens geblieben. Denn er ward eine poetische Natur, die in tiefempfundenen Gedanken und ahnungsreichen Anschauungen

das Leben und die Menschen zu beobachten und darzustellen verstand, aber wegen Unbeholfenheit in practischen Dingen, wohin auch die Orthographie gehört, wegen unbegreiflicher Sorglosigkeit in Betreff materieller Mittel und wegen des Mangels an Menschen- und Lebenskenntniß bei der Ausführung seiner hohen edlen Gedanken stets gänzlich verunglückte. Pestalozzi wollte allen Menschen helfen, wollte der Armuth beistehen und konnte doch sich selbst nicht helfen, lebte selbst sehr oft in der drückendsten Armuth. Daher ward er betrogen, verleumdet, mit Undank belohnt, verhöhnt und oft von Freunden verlassen; doch selbst in den trübsten Lagen seines Lebens verlor er den Glauben an das hohe Ziel seiner Bestrebungen, den Glauben an die Menschen nicht, sank nie zum Egoisten herab, sondern blieb der Märtyrer seiner maaßlosen Menschenliebe, duldete ergeben alles Elend und allen Hohn, da er seine Unbeholfenheit in practischen Dingen recht wohl kannte, obschon ihn sein liebendes Herz immer wieder zu neuen Unternehmungen trieb, durch welche er seinen Mitmenschen zu nützen hoffte. Wie hoch und groß steht der fromme Dulder über dem Aufklärer Basedow, über dem sentimentalen Egoisten Rousseau, aber auch wie rathlos gegenüber einem Salzmann und Francke! Der Einseitigkeit des orthodoxen Pietismus, der nur im Bekenntniß zum Buchstaben, im starren Festhalten an der Formel das Heil der Seele sucht, der Oberflächlichkeit der Aufklärer, die im materiellen Erwerb den Zweck des Lebens sahen, der unfertigen Bildung der Humanisten, die sich im Bewundern des Alterthums befriedigt fühlte und die Gegenwart vornehm ignorirte, stellt Pestalozzi den wahrhaft antiken, großartigen und welthistorischen Grundsatz der Volksbildung und Volkserziehung gegenüber, indem er auf Arbeit und religiösen Sinn das Gemeindewohl gründen, durch Tüchtigkeit im Schaffen, Anstelligkeit und körperliche Gewandtheit, vereint mit nützlichen Kenntnissen, das Volk zu edler Weltanschauung erheben, die Gemüther kräftigen, Charaktere bilden wollte. Pestalozzi stellte demnach der Schule das höchste Ziel, welches ihr überhaupt kann gestellt werden, und erneuert die antike Idee, welche die Volkserziehung zur

Staatssache macht, insofern, als er zu dieser Erziehung die Volksbildung hinzufügt.

Als Pestalozzi die Schule besuchte, zeichnete er sich durch leichte Fassungsgabe aus, doch eben so sehr durch gedankenlose Träumerei, körperliche Unbeholfenheit und Gleichgültigkeit gegen die Form. Er strebte nicht nach dem Verständniß der Dinge, sondern begnügte sich, wenn er von ihnen bis in die Tiefen seines Gemüths ergriffen wurde; dazu kam noch, daß seine Lehrer die Herzen ihrer Schüler mit idealistischen Vorstellungen erfüllten, daß sie die materiellen Verhältnisse unterschätzten und verachteten und jene für Selbständigkeit, Wohlthätigkeit und aufopfernde Vaterlandsliebe begeisterten, ohne zu überlegen, wie zu solchen Thaten Mittel zu beschaffen wären. Dieser Widerstreit zwischen Erkennen und Können, zwischen Ziel und Mittel zieht sich durch Pestalozzi's ganzes Leben hindurch. Nie hat er es dahin gebracht, orthographisch richtig zu schreiben, in äußeren Dingen Ordnung zu erhalten, eine Idee streng logisch zu entwickeln und in den Elementarkenntnissen sich sicher zu bewegen. Rousseau's „Emil", welchen er schon als Schüler las, verstärkte seine Neigung zu idealistischen Weltbeglückungsträumen, aber seine Gleichgültigkeit gegen Form und äußere Verhältnisse hinderte ihn, seine hohen, unsterlichen Ideen selbstthätig zu verwirklichen. Wie ihn Rousseau gegen Kultur einnahm, so machte ihm der Großvater das städtische Leben verhaßt, so daß Pestalozzi nur in den Bauern und in der Familie Unschuld und ursprüngliche Tugend zu finden meinte. Mit gutem Grund ermahnte ihn daher sein sterbender Freund Bluntschli, sich eine stille Laufbahn zu suchen und stets einen kaltblütigen Mann von Sachkenntniß und Treue zur Seite zu haben.

Nachdem Pestalozzi Rechtswissenschaft und Geschichte studirt hatte, beschäftigte er sich mit Nachdenken über Landwirthschaft und Verbesserung der Lage der Landbauern; aber auch hier ging er nicht vom Studium der wirklichen Verhältnisse aus, sondern von allgemeinen Ideen. Als es ihm daher gelang, von einem Handelshause ein Kapital geliehen zu erhalten, um ein wüstes Stück Land anzukaufen, damit es in

eine Krappanpflanzung verwandelt werde, so mußte das ganze Unternehmen mißglücken, weil Pestalozzi nichts von der Sache verstand und in der Wahl des technischen Verwalters einen Mißgriff that. Zwar hatte er eine reiche Kaufmannstochter geheirathet, die ihm auch in allen seinen Leiden und Irrungen mit treuer Liebe bis in ihr achtzigstes Jahr zur Seite stand, aber sein Haus, welches er auf seiner Pflanzung Neuhof in italienischem Stile aufbauen ließ, ward bald Zeuge seiner tiefen Seelenleiden. Denn das Kapital ward ihm gekündigt, er mußte sich mit den Kreditoren zu deren Schaden abfinden, und war nun mittellos.

In dieser äußerst bedrängten Lage faßte er den Entschluß, seine Landwirthschaft zu einer Armenschule umzuwandeln, in welcher die Kinder zu ländlicher und Handarbeit sollten herangezogen werden. Sein Plan fand Beifall, einige Regierungen unterstützten ihn, indem sie ihm Armenkinder zusandten, so daß er 1775 gegen 50 Zöglinge hatte, welche im Sommer graben, pflanzen, jäten und düngen, im Winter spinnen sollten, wobei sie Pestalozzi unterrichten wollte. Aber der edle Menschenfreund wußte weder diese verwilderten Knaben in Zucht zu halten, noch mit deren unverschämten Eltern fertig zu werden, noch seine Spinnerei geschäftsmäßig einzurichten. Er fing Alles verkehrt an, gerieth dabei in Schulden, verlor den Rest seines Vermögens, mußte 1780 seine Anstalt auflösen und litt selbst oft am Nothwendigsten Mangel, da ihm zu Zeiten Geld, Brod und Holz fehlten. Um sein Unglück vollständig zu machen, erkrankte seine Frau lebensgefährlich, und seine Freunde überhäuften ihn mit Vorwürfen, da er ein verlorner Mensch sei, dem nicht mehr zu helfen wäre.

Da suchte Pestalozzi in sich Trost und Kraft, er hielt eine Selbstschau und schrieb 1780 für ein schweizerisches Journal, „Die Abendstunde eines Einsiedlers,“ einen aphorismenartigen Aufsatz voll genialer, tief anregender Gedanken. Hier war Pestalozzi auf dem rechten Platze, denn seine Gabe war es, anzuregen, zu begeistern, Ideen hinaus zu werfen, die Gemüther zu ergreifen. In der „Abendstunde“ spricht er beiläufig auch pädagogische Ideen aus, denen man den rousseau'-

schen Ursprung ansieht. Er will Familienerziehung, Liebe als Erziehungsmittel, Realkenntnisse statt der Wortkenntnisse, reinen Kindersinn und Regeneration der Menschheit durch bessere Erziehung. Der Glaube an Gott müsse Alles thun, alle Verhältnisse reifen, durchdringen und heiligen. Im folgenden Jahre schrieb er, durch den Buchhändler Füßli veranlaßt, seine Bauerngeschichte „Lienhard und Gertrud," ein Buch voll tiefen Gemüths, glühender Empfindung und edler Begeisterung für Menschenwohl. In den verschiedenen Erzählungen veranschaulicht er moralische Lebensregeln, schildert treu das Landleben und flicht da hinein seine Ideen über Familienerziehung. Durch das häusliche Glück, den inneren Frieden und Mutterliebe wollte er das Elend des armen Volkes beseitigen, das ganze Volk glücklich machen. Die Schulstube wollte er in die Wohnstube verlegen, und durch zweckmäßige Bildung vermöge der Fertigkeiten und Sachkenntnisse sollte das Volk in den Stand gesetzt werden, sich eine behagliche Existenz zu verschaffen. Das Buch machte großes Aufsehen, Minister und Fürsten waren davon begeistert, aber einen wirklichen Gewinn brachte es dem armen Pestalozzi außer dem Honorar von fünf Thaler für den Bogen nicht ein. In der That geht es aber auch von ganz falschen Voraussetzungen aus. Denn die Mütter, denen Pestalozzi die ganze Erziehung und den Unterricht anvertrauen wollte, dürften dazu weder die erforderliche Bildung noch die nöthige Muße haben, da die Wirthschaft und die häuslichen Geschäfte die Frau in solchem Maaße in Anspruch nehmen, daß sie zu einer wohl überlegten ruhigen Erziehung keine Zeit haben. Pestalozzi's idealistische Auffassung läßt sich nur daraus erklären, daß die damaligen Schulen sich um die Erziehung gar nicht kümmerten, und der Unterricht selbst ein abstract formaler war, indem die Kinder nur Worte und sprachliche Ausdrücke für Dinge lernten, die sie nie zu sehen bekamen.

Noch 17 Jahre lebte Pestalozzi als armer, sorgengequälter Literat auf seinem Landhause; selbst die Schriftstellerei wurde ihm schwer, da ihm eine tüchtige Elementarbildung fehlte. Denn er wußte seine Ideen, von denen er überspru-

delte, weder in angemessener Form auszuarbeiten, noch überhaupt klar auszusprechen, weshalb sich scheinbare Widersprüche finden, die in seiner Unfähigkeit liegen, seine Gedanken mit den richtigen Wörtern auszudrücken. Dazu kam endlich noch der Mangel an positiven Kenntnissen, so daß er oft von ganz unhaltbaren, unhistorischen Voraussetzungen ausging.

Der Erfolg der „Gertrud" veranlaßte Pestalozzi zur Abfassung des „Christoph und Else," welche die sittliches Versunkenheit der Dorfbeamten darstellen sollte; doch blieb dieses Buch ohne nachhaltige Wirkung, so nachdrücklich er sich auch für Erhaltung der Sittenreinheit und des frommen Sinnes gegenüber den Neuerungen der Aufklärung ausspricht. Außerdem verfaßte Pestalozzi politische Abhandlungen, aber solchen Aufgaben war er nicht gewachsen, da ihm hierzu Vielseitigkeit der Bildung und Gewandtheit im Ausdruck fehlten.

Erst die Folgen, welche die französische Revolution für die Schweiz hatte, wiesen dem unermüdlichen Pestalozzi eine Aufgabe zu, welche seiner Natur entsprach. Er hatte unter den fünf Directoren der Gesammtschweiz den einen für seine pädagogischen Ideen, durch ein verbessertes Schulwesen Volksglück und Volksbildung zu sichern, so sehr zu begeistern gewußt, daß Pestalozzi auf Staatskosten eine Erziehungsanstalt in Aargau errichten sollte. Zwar hinderte der Krieg die Ausführung des Planes, aber statt dessen erhielt Pestalozzi 1798 den Auftrag, in dem verwüsteten Stanz in Unterwalden verwaiste Kinder zu sammeln, im Urselinerinnenkloster unterzubringen und aus ihnen eine Arbeitsschule zu bilden. Von einer Haushälterin begleitet ging Pestalozzi nach Stanz, sammelte achtzig verwilderte Buben, die, mit zerrissenen Kleidern und beladen mit schmutzigen Krankheiten, gekleidet und unterrichtet wurden, wobei Pestalozzi nach Lancaster'scher Methode verfuhr, da er keinen Lehrer hatte; aber sein Institut wollte keinen rechten Fortgang nehmen, weil Pestalozzi nicht zum practischen Lehrer geschaffen war. Ein Glück war es, daß die Oestreicher 1799 das Kloster zu einem Militärhospital machten, weil dadurch der Versuch Pestalozzi's auf nicht beschämende Weise beseitigt wurde. Er war aber so lebhaft ergriffen von

seinen Ideen, daß es ihm keine Ruhe ließ, daß ihm kein mißlungener Versuch, kein Spott und keine Schadenfreude seiner Gegner abhielten, die Ausführung seiner Gedanken von Neuem zu versuchen. Es gelang ihm endlich, sich die Erlaubniß zu verschaffen, in der Bern'schen Stadt Burgdorf als Lehrer in den untersten Klassen thätig zu sein, obschon er nach seinem eignen Geständniß „weder recht schreiben, noch lesen, noch rechnen konnte." Mit Recht sagte ihm ein Staatsbeamter, dem er seine Erziehungspläne vorlegte: „Sie wollen den Unterricht zu einem Mechanismus machen."

Nachdem Pestalozzi seiner Gesundheit wegen die Lehrstelle an der Lehrgottenschule (d. h. Pathe Lehrerin) aufgegeben hatte, errichtete er im Winter 1800 zu Burgdorf in Verbindung mit Krüsi aus Appenzell, Tobler aus Basel und Buß aus Tübingen eine eigne Anstalt, die bald weltberühmt werden sollte. Zugleich verfaßte er 1801 sein Buch „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Eltern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten." In demselben tadelt er die geltenden Lehrmethoden, das oberflächliche Wissen und das pietätlose Erziehen, wodurch nur Träumer und Nachtwandler gebildet würden, und verlangt hierauf, daß man Fertigkeiten lehren und den Unterricht nach den Gesetzen der Anschauung organisiren und methodisch behandeln müsse. Den weiteren Inhalt, der zuletzt doch nur auf Sprach- und Sprechübungen hinausläuft, werden wir weiter unten kennen lernen. Die Berner Regierung räumte 1804 Pestalozzi das Kloster Buchsee für seine Anstalt ein; da aber die Lehrer Fellenberg zum Director wählten, so siedelte er sich mit Lehrern und Schülern 1805 nach Iferten (Yverdun) am Neufchateler See über. Hier erlebte er von 1805—10 die Glanzperiode seines pädagogischen Wirkens.

Pestalozzi hatte das Glück, in seinen Lehrern einen Kreis von strebsamen Männern zu vereinigen, die sich nicht nur gegenseitig ergänzten, sondern auch von so unermüdlichem Eifer beseelt waren, daß sie ihr übermäßig anstrengendes Amt jahrelang ohne Murren trugen. Es war eine Harmonie der Kräfte, die aber nur von einer überwältigenden Persönlichkeit

in dem Ebenmaaß zu einander gehalten werden konnten. Als daher Pestalozzi später an sich selbst irre wurde, artete die Harmonie in widerwärtige Disharmonie aus, entstanden Zwistigkeiten, literarische Zänkereien und Prozesse ärgerlicher Art, bis das Institut darüber zu Grunde ging. In den ersten Zeiten galt es jedoch für das berühmteste in ganz Europa; Schulmänner kamen aus fernen Ländern, um es kennen zu lernen, junge Lehrer eilten herbei, um sich unter Pestalozzi's Leitung auszubilden, Minister und Könige besuchten es, Fichte erwartete durch Pestalozzi's Methode eine Verjüngung der Menschheit und empfahl sie in seinen berühmten „Reden an die deutsche Nation." Es unterrichteten damals mit ihm Niedner, Schmid, Ramsauer, Blochmann u. A., welche die Ideen ihres Meisters methodisch zu verarbeiten verstanden. Wie wenig Pestalozzi selbst wegen der großen Lebhaftigkeit seines Denkens zum Lehrer taugte, geht aus Ramsauer's Bericht genügsam hervor. Er erzählt:

„Schulgerecht lernte ich da nichts, so wenig als andre Schüler; Pestalozzi's heiliger Eifer aber, seine hingebende, sich selbst vergessende Liebe machten einen tiefen Eindruck. Ein eigentlicher Schulplan war in Burgdorf nicht vorhanden, auch kein Stundenplan, sondern Pestalozzi trieb 2 bis 3 Stunden dasselbe und vergaß die Zeit oft ganz darüber. Aller Unterricht beschränkte sich auf Zeichnen, Rechnen und Sprechübungen. Es wurde weder gelesen noch geschrieben, daher hatten die Schüler weder Schreibe- noch Lesebücher; eben so wurde weder etwas Weltliches noch etwas Geistliches auswendig gelernt. Zum Zeichnen bekamen die Schüler keine Vorzeichnungen, sondern nur Röthel und Tafeln; damit sollten sie zeichnen, was sie wollten; doch sah es Pestalozzi nie nach. Zum Rechnen erhielten je zwei Schüler eine kleine, auf Pappe gezogene Tabelle, auf der in viereckigen Feldern Punkte verzeichnet waren, an denen man die ersten arithmetischen Uebungen vornahm. Da Pestalozzi nur der Reihe nach vor- und nachsprechen ließ und nie fragte, keine Aufgaben gab, so blieben die Uebungen ohne großen Nutzen. Er war auch nicht geduldig genug, um wiederholen

zu lassen oder Fragen zu geben, auch schien er sich in seinem ungeheuren Eifer gar nicht um den einzelnen Schüler zu kümmern. Das Beste, was wir bei ihm hatten, waren die Sprechübungen, wenigstens diejenigen, die er an den Tapeten des Schulzimmers vornahm, und die wahre Anschauungsübungen waren. Von den naturgeschichtlichen Namen und Klassenbezeichnungen verstanden die Kinder nichts, weil die Anschauung fehlte; es wurde dabei kein Wort erklärt, und es wurde so singend und so schnell und undeutlich vorgesprochen, daß man nichts verstand, und außerdem schrie Pestalozzi so entsetzlich laut und anhaltend, daß er die Kinder nicht nachsprechen hören konnte. Auch wartete er nicht, wenn er einen Satz vorgesprochen hatte, bis er nachgesprochen war, sondern fuhr unausgesetzt fort vorzusprechen. Von Fragen und Wiederholen war nie die Rede. Was er um 8 Uhr anfing, trieb er oft bis 11 Uhr, wo die Kinder fortzulaufen pflegten, ehe er schloß. Zwar untersagte er seinen Lehrern die körperliche Züchtigung, er selbst theilte aber gar oft rechts und links Ohrfeigen aus. Die meisten Schüler machten ihm das Leben durch ihre Unarten sauer. Aus Liebhaberei sammelte er Steine, obschon er keine kannte, und schleppte sie im Schnupftuche nach Hause, so daß im Institut bald kein ganzes Schnupftuch mehr war, denn die Schüler ahmten ihn hierin nach. Manche Kinder schreckte sein häßliches Aeußere ab, und eben so seine Manieren. Ohne Halstuch und ohne Rock erschien er in der Schule, die langen Hemdärmel hingen ihm über die nachlässig herumschwenkenden Arme und Hände, und dabei rannte er wie wild in der Stube umher.“

Seine Lehrer in Iferten brachten Ordnung und Methode in den Unterricht, aber dieser war dennoch ein mangelhafter. Dazu kamen viele Unterbrechungen, weil oft die Kinder vor vornehmen Fremden ihre Künste zeigen mußten, da Pestalozzi gern Fürsten und Minister für seine Ideen gewinnen wollte. Er hatte gegen 140 Zöglinge von 6 bis 17 Jahren und 15 Lehrer, die mit den Kindern zusammen wohnen, essen und schlafen mußten, weil es keine Wohnstuben, sondern nur Lehr- und Schlafsäle gab. Die Lage eines Institutlehrers war keine

beneidenswerthe. Von früh 3 Uhr bis tief in die Nacht hinein waren sie beschäftigt; an ein Fortbilden war nicht zu denken. In den Freistunden mußten sie im Garten arbeiten, Brennholz hacken, heizen, abschreiben u. s. w. Schulgerecht war kaum einer gebildet, und Pestalozzi selbst suchte eine Ehre darin, seit langen Jahren kein Buch gelesen zu haben. Für die pädagogische Bildung seiner Lehrer that er gleichfalls nichts, sondern verlangte, daß seine Lehrbücher mechanisch und pedantisch Seite für Seite durchgenommen würden. Vorsagen und Nachsprechen des Gesagten und Vorgezeigten diente als Anschauungsunterricht.

Trübe Zeiten kamen seit 1811 über das Institut. Die Lehrer veruneinigten sich, da jeder auf Vater Pestalozzi den leitenden Einfluß haben wollte, und als 1815 Pestalozzi's treue Gattin starb, wich der Frieden ganz aus dem Hause. Es verließen 1816 nach widerwärtigen Auftritten zwölf Lehrer die Anstalt; versuchte Versöhnungen machten die Sache nur noch schlimmer. Selbst die Geldmittel, welche die Herausgabe von Pestalozzi's Schriften einbrachten, hielten den Untergang des Instituts nur kurze Zeit auf. Denn als er 1818 aus seinem Institut eine Armenschule machen wollte, verdarb er selbst die Ausführung, da er in ihr drei fremde Sprachen lehrte und seine Armenschüler nicht Handarbeiten verrichteten, sondern vornehmere Beschäftigung verlangten. Als er daher die Schule nach Neuhof verlegte, folgte ihm nicht einer seiner undankbaren Schüler. Er löste sein Institut 1825 auf und starb am 15. Febr. 1827 in Brugg, wohin man ihn brachte, um den Arzt näher zu haben, nach kurzem Krankenlager. Schullehrer der Umgegend und Dorfkinder sangen an seinem Grabe.

Trotz seiner Mängel und Schwächen ist und bleibt Pestalozzi doch eine gewaltige Persönlichkeit, welche die Verehrung der Nachwelt in vollstem Maaße verdient. Es ist kleinlich, wenn Raumer eine lange Untersuchung über Pestalozzi's Christenthum anstellt, wobei der Inquisitor natürlich voll hochmüthiger Selbstzufriedenheit voraussetzt, daß sein Christenthum das allein wahre ist, und da Pestalozzi dies

nicht besaß, so wird er natürlich verurtheilt. Ganz anders verfährt Christoffel in „Pestalozzi's Leben und Ansichten" (Zürich, 1846), welches Buch wir jedem Lehrer zum Studium bestens empfehlen. Er giebt uns aus Blochmann's Schrift über Pestalozzi folgendes Lebensgemälde:

„Das Ganze seiner Gesichtszüge war vielartig gewoben und verändert, durch die verschiedensten Gemüthsaffecte bewegt. Bald lag darauf die zarteste Weichheit und Milde, bald herzzerreißender Schmerz und Traurigkeit, bald furchtbarer Ernst und bald ein Himmel voll Liebe und Wonne. Seine tiefliegenden Augen quollen oft wie Sterne hervor, ringsum Strahlen werfend; oft wieder traten sie zurück, als blickten sie in eine innere Unermeßlichkeit. Seine Stirn war abgerundet, hinter des Alters Furchen die Gluth der Jugend verbergend; der Ton seiner Stimme vielfach modulirt, dem sanften lieblichen Worte und dem Donner des Zornes gleich dienstbar. Sein Gang war ungleich, bald hastig, bald bedächtig und wie im Sinnen verloren, bald kühn und imponirend; seine Brust breit gewölbt, sein Nacken dick und gebogen, und stark und straff die Muskeln seiner Glieder. Von kaum mittlerer Größe und von schmächtiger Gestalt trat doch in Haltung und Bewegung eine Fülle von Dauer und eine Kraft hervor, mit der er unsäglichen Stürmen Trotz bot. Alles in seiner äußeren Erscheinung kündigte eine Persönlichkeit an, in der alle Saiten der menschlichen Natur tönten, und die zum Träger tiefergreifender Ideen bestimmt war. Um Bedrängten und Unterdrückten zu helfen, war ihm kein Opfer zu groß, nichts zu theuer; denn er suchte nie seinen Vortheil. Oft theilte er mit Armen den letzten Gulden, gab einem Bettler sogar die silbernen Schnallen von den Schuhen und band diese dann mit Stroh zusammen; er ging zum König von Preußen nach Neufchatel, um ihn für seine Ideen zu gewinnen, obschon er sehr krank war und unterwegs mehrmals ohnmächtig wurde. An Demuth, Bescheidenheit und Anspruchslosigkeit kam ihm Keiner gleich, und bei aller männlichen Entschlossenheit war er harmlos und hingebend wie ein Kind, mild und gefällig, zartsinnig und gefühlvoll. Nie

hörte man von ihm ein feindseliges Wort über Jemand. Schmerzen ertrug er mit übermenschlicher Kraft; gichtkrank empfing er den französischen Gesandten, hielt sich aber so zusammen, daß er diesen durch alle Klassen führte und seine Schmerzen endlich ganz vergaß. Seine Arbeitsamkeit war außerordentlich. Früh 2 Uhr dictirte er, den Bettzipfel im Munde, seine Aufsätze, corrigirte Satz für Satz sehr oft, war in der Unterhaltung anregend, seine Sprache bilderreich, seine Anwendungen überraschend, und er wußte schnell abstracten Gegenständen eine concrete Seite abzugewinnen. Obschon immer ernst, konnte er doch überaus witzig und lustig sein und an komischen Einfällen Anderer das größte Wohlgefallen haben. Die Rastlosigkeit seines Strebens zeugt von der seltenen Kühnheit seines Geistes. Aber es war nicht der elastische, heitere Aufflug des Genius, sondern das gewaltige Emporstreben einer ungebundenen Kraft. Hin- und hergetrieben von dem Wellenschlage seiner Geschicke, ohne Regel, ohne Leitung einer bildenden Kunst und Wissenschaft, — denn seit 30 Jahren hatte er fast nichts mehr gelesen, — überließ er sich dem mächtigen Strome seiner Meditationen. Dieser innere Drang des gepreßten Herzens, dieser Durst nach freier, menschenbeglückender Thätigkeit, verbunden mit der isolirten Unbehülflichkeit eines isolirten Denkens, erhob ihn zwar zu neuen, tiefen und kühnen Ansichten, aber erschwerte ihm auch, seinen Gegenstand mit Klarheit und allseitigem Blicke aufzufassen. Weniger durch die Menschen als durch sich selbst gebildet, mangelte ihm auch oft die Gabe, unmittelbar auf Menschen zu wirken. Es fehlte ihm die ruhige Besonnenheit, der ungeschwächte Sinn für die Kleinigkeiten des Lebens, der sichere Takt im Handeln, die gesellige Gewandtheit. Auch in der Kinderwelt wußte er weit mehr anzuregen als zu erziehen, und die tiefsinnigen Wahrheiten des ächten Unterrichts erforschend, war er selbst der ungewandteste Lehrer. Aber weil er tiefer fühlte, kühner dachte und muthiger wollte als seine Zeitgenossen, nannten ihn Viele einen Schwärmer.

„Großes und Unvergängliches ist unserm Geschlechte durch ihn geworden und wird als ein segensreiches Vermächtniß

ihm bleiben. So oft ich den Unvergeßlichen anschaute, erschien er mir wie ein groß gewordenes Kind mit aller Herrlichkeit der kindlichen Natur, aber auch mit den Schwächen und Unvollkommenheiten desselben. Die Reinheit und Unschuld, der Glaube und die Liebe, die Milde und Hingebung des Kindes schmückten und adelten seine Seele bis in das Greisenalter; aber die Ruhe und Besonnnenheit, die Umsicht und Vorsicht, die klare Herrschaft über Zustände und Personen, die den Mann zieren, mangelten ihm im hohen Grade. In innerem Widerspruche und Selbsttäuschung verlief der größte Theil seines Lebens. Der überschwenglichen Stimmung folgte eine verzagte. Er besaß trotz seiner großen, die ganze Menschheit umfassenden Idee nicht Fähigkeit und Geschick, auch nur die kleinste Dorfschule zu regieren. Er kannte den Menschen, aber nicht die Menschen. Den Einzelnen durchschaute er oft schnell und sicher, aber ins Herz konnte er wegen seiner Gutmüthigkeit Keinem sehen. Dabei vernachlässigte er das Aeußere. Er ging ärmlich gekleidet, oft ungewaschen, mit verworrenem Haar, mehrtägigem Barte, niedergetretenen Schuhen und herabhängenden Strümpfen. Doch über alle Schwächen und Fehler dieser großartigen Natur breiten sich die Strahlen seines hohen Geistes und seines liebekräftigen Gemüthes so siegreich aus, daß die starken Schatten seines Lebens zwar nicht zu verkennen sind, aber das Gesammtbild desselben und seine erhabenen Gestaltungen von jedem Betrachtenden stets mit Bewunderung und Liebe werden angeschaut und gewürdigt werden."

Pestalozzi hat seine Ideen über Erziehungs- und Unterrichtsmethode nicht systematisch entwickelt, sondern gelegentlich als Gefühlsergüsse ausgesprochen, und da er oft mit dem Ausdrucke ringen mußte, mit welchem er seine neuen Gedanken zu bezeichnen hatte, da er sehr tief dachte, aber seine Gedanken vorzugsweise in der Form tiefer Gefühle und enthusiastischer Begeisterung aussprach: so hat es seine Schwierigkeiten, seine Ansichten auf ihre Grundanschauung und Principien zurückzuführen. Dabei muß man nicht vergessen, daß er vorzugsweise anregend und durch die Macht seiner Persönlichkeit

wirkte, und daß seine Methode eigentlich erst von seinen Anhängern ausgebildet ist, denn mit und nach ihm beginnt erst das Studium der Pädagogik.

Zunächst ist Pestalozzi als Schöpfer und Methodiker der Volksschule zu verehren, welche er in ihrer höchsten Bedeutung auffaßte. Durch ihn kommt der äußere Organismus der Lehranstalten zum Abschluß. Was Karl d. Gr. ahnte, das hat nach tausend Jahren Pestalozzi geschaffen unter Mühen und Drangsalen aller Art. Es ist keine Schwärmerei, wenn er von seinen Schulen allgemeine Wohlfahrt erwartet, denn Staat und Kirche, als geistige Mächte, bedürfen als Unterlage einer allgemeinen Volksbildung; Religion und Sittlichkeit, das bürgerliche Leben wie die gelehrten Schulen erfordern eine wohlgeordnete Elementarbildung. Aber mit genialem Scharfblick erkannte Pestalozzi, daß Volksbildung nicht ohne Volkserziehung sein dürfe, und wenn auch sein Versuch, die Mutter zur Erzieherin zu machen, ein Fehlgriff war, so ist doch der Grundgedanke, Volksbildung und Volkserziehung als untrennbare Einheit zu betrachten, ein wahrer. Getrieben von seiner Idee, strebte der hochherzige Menschenfreund darnach, daß Könige und Kaiser sein Schulwesen in ihren Ländern einführen möchten. Ihm lag nichts an der äußeren Ehre oder an Geldgewinn, sondern an der Sache, denn er fühlte recht wohl, daß seine Institute nur Versuche im Kleinen waren, daß der rechte Segen aber erst kommen werde, sobald große Staaten die Volkserziehung zur Staatssache machten. Ist er auch in Kummer und Sorgen gestorben, so ist doch sein Gedanke verwirklicht; denn die Volksschulen sind mehr oder minder in seinem Geiste gegründet, die allgemeine Sittlichkeit ist seitdem eine bessere geworden, der Nationalreichthum gestiegen und die allgemeine Bildung verbreitet.

Was nun seine pädagogischen Lehrsätze anlangt, so hat er die Vergangenheit zum Abschluß gebracht, indem er den Anschauungsunterricht und die Selbstthätigkeit in ihrem vollen Umfange zum Anfangs- und Mittelpunkt der Elementarschule machte. Früher waren diese Grundsätze vereinzelt angewandt, zu besonderen Zwecken, es hatten sich in Folge davon die

Realien in den Unterricht eingedrängt; aber Pestalozzi erhob diese vereinzelten methodischen Handgriffe zum Hauptlehrsatz der Methode und des Unterrichts, er faßte sie in ihrer ganzen Bedeutsamkeit auf und organisirte auf Grundlage der Anschauung und der Selbstthätigkeit sein ganzes System des Volksschulunterrichts. In gewissem Sinne hat er also nichts Neues gelehrt, aber er hat das Bestehende in seiner tiefsten Bedeutung und Wirksamkeit erkannt und einen Grundgedanken zu einem ganzen — wenn auch nicht lückenlosen — Lehrsystem entwickelt.

Es ist bei den früheren Kapiteln jedesmal hervorgehoben, wie man durch gewisse Lehrmittel irgend einen bestimmten Erziehungszweck erreichen wollte, welcher nicht in der Natur des Kindes lag, sondern den eine Zeitbildung oder Parteibestrebung wünschte, also in den Unterricht und die Kindererziehung hinein trug. Pestalozzi dagegen will im Kinde den Menschen bilden, er will die menschliche Natur nach ihren Gesetzen sich entwickeln lassen, will nur Verirrungen und Ausartungen verhüten, sonst aber Unterricht und Erziehung ganz nach der Kindesnatur bemessen. Daher wird auch fortan die Pädagogik Selbstzweck, wird ein besonderes wissenschaftliches Studium, welches unabhängig von confessionellen, kirchlichen und staatlichen Parteiungen und Tendenzen die Natur des Menschen zu ergründen sucht, sich mit den höchsten Aufgaben des Denkens beschäftigt und Kirche wie Staatsleben zu Erziehungs- und Bildungsmitteln herabsetzt. Wie der junge Geist in seinem Wachsthum überall denselben Gesetzen folgt, die ihm Gott vorgeschrieben hat, so soll auch der Unterricht aller Völker im Großen und Ganzen denselben Weg einschlagen. Jene allgemeine Bildung, die eben nur den Menschen bilden will, hat in Pestalozzi ihren ersten Vertreter.

„Alle reinen Segenskräfte der Menschheit sind nicht Gaben der Kunst und des Zufalls. Im Innern der Natur aller Menschen liegen sie mit ihren Grundanlagen. Ihre Ausbildung ist allgemeines Bedürfniß der Menschheit. Alle Menschheit ist in ihrem Wesen sich gleich und hat zu ihrer Befriedigung nur Eine Bahn. Allgemeine Emporbildung dieser

inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung, auch der niedrigsten Menschen. Uebung, Anwendung und Gebrauch seiner Kraft und seiner Weisheit in den besonderen Lagen und Umständen des Lebens ist Berufs- und Standesbildung. Diese muß immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet sein."

Damit sich die menschliche Natur entwickele, muß sie zur Selbstthätigkeit angeregt werden. Man soll nichts hinein erziehen, soll nicht anbilden, ansetzen und von außen her anfügen, sondern die Kraft von innen heraus wirken, das Geistesleben sich gestalten lassen und nur dafür sorgen, daß diese Entwickelung eine allgemeine, d. h. alle Fähigkeiten bildende, eine harmonische und der Geistesnatur entsprechende werde. Aus dieser Forderung entspringt der Grundsatz der Anschauung, der mit dem Nahen beginnt. „Man dränge die Kraft des Geistes nicht in ferne Weiten, ehe er durch nahe Uebung Stärke erlangt hat, damit die Ruhe und das Gleichgewicht des menschlichen Wesens nicht gestört werde. Daher soll man mit Realkenntnissen anfangen, Realgegenstände statt der Worte und Meinungen zur Grundlage der geistigen Kräfte machen. Reiner Wahrheitssinn (d. h. klare Erkenntniß) bildet sich in engen Kreisen, und reine Menschenweisheit ruhet auf dem festen Grund der Kenntniß seiner nächsten Verhältnisse und der ausgebildeten Behandlungsfähigkeit seiner nächsten Angelegenheiten."

Wie der Baum aus sich heraus Zweige, Blätter und Blüthen treibt, wie diese aber nicht auf einmal, sondern jeder Pflanzentheil zu seiner Zeit erscheint: so soll auch der menschliche Geist aus sich heraus, d. h. durch selbstthätige Kraft, Erkenntniß und Fertigkeit sich verschaffen, aber diese Arbeit soll er sich so vertheilen, daß jedes Thun, jeder Fortschritt im Erkennen in dem allein geeigneten Zeitpunkte vorgenommen wird. Kurz es schwebt Pestalozzi eine Lernordnung vor, die sich streng nach den psychologischen Gesetzen richtet, von denen man damals freilich noch wenig wußte, sondern die man durch philosophische Abstractionen ersetzte. „Erhabene Bahn

der Natur, die Wahrheit, zu der du führst, ist Kraft und That, Quelle, Bildung, Füllung und Stimmung des ganzen Wesens der Menschheit.“ Unter der Menschheit versteht Pestalozzi den Ideal- oder Normalmenschen, oder jenen Menschen, welcher sich die allen Menschen gemeine Bildung und Erziehung angeeignet hat. „Die Bahn der Natur, welche die Kräfte der Menschheit enthüllet, muß offen und leicht und die Menschenbildung zu wahrer beruhigender Weisheit einfach und allgemein anwendbar sein.“

Damit der Mensch eine solche allgemein menschliche Bildung, wie wir jene „Menschenweisheit“ nennen würden, sicher erlange, muß er nach allen seinen geistigen und leiblichen Vermögen und Kräften entwickelt werden. Er soll sich daher nicht blos Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben, sondern seine Geisteskräfte sollen formell durch reale Stoffe elementar geübt und entwickelt werden. Vor Allem muß man auch den inneren Menschen, sein Gemüth und Gefühl, seinen religiös sittlichen Sinn ausbilden. „Alle Menschenweisheit beruht auf der Kraft eines guten, der Wahrheit folgsamen Herzens, und aller Menschensegen auf dem Segen der Einfalt und Unschuld. Der Mensch muß zu innerer Ruhe gebildet werden. Genügsamkeit mit seiner Lage und den in ihr erreichbaren Genießungen, Duldung, Achtung und Glaube an die Liebe des Vaters bei jeder Hemmung, das ist Bildung zur Menschenweisheit. Ohne innere Ruhe wallet der Mensch auf wilden Wegen. Durst und Drang zu unmöglichem Fernen rauben ihm jeden Genuß des nahen gegenwärtigen Segens und jede Kraft des weisen, geduldigen und lenksamen Geistes. — Der Glaube an Gott ist die Stimmung des Menschengefühls im obersten Verhältniß seiner Natur; er ist vertrauender Kindersinn der Menschheit gegen den Vatersinn der Gottheit. Der Glaube an Gott ist die Quelle der Ruhe des Lebens, — die Ruhe des Lebens ist die Quelle innerer Ordnung, die Quelle der unverwirrten Anwendung unserer Kräfte wird wiederum Quelle ihres Wachsthums und ihrer Bildung zur Weisheit, — Weisheit ist Quelle alles Menschensegens. Gott als Vater der Menschheit und der Mensch als Kind der Gottheit, das ist

der reine Gegenstand des Glaubens. Der Mann Gottes, der mit Leiden und Sterben der Menschheit das allgemein verlorne Gefühl des Kindersinnes gegen Gott wieder hergestellt, ist der Erlöser der Welt; er ist der geopferte Priester des Herrn; er ist Mittler zwischen Gott und der gottesvergessenen Menschheit. Seine Lehre ist reine Gerechtigkeit, bildende Volksphilosophie und sie ist Offenbarung Gottes des Vaters an das verlorne Geschlecht seiner Kinder."

Pestalozzi faßt das Christenthum nicht auf in den Buchstabenformen einer Confession, sondern als Pädagog im Kindersinne; Religion ist ihm das höchste und tiefste Gefühl zugleich, aus dem alles Handeln, Denken und Empfinden fließt, sie ist ihm unmittelbare Empfindung des kindlichen Sinnes und ein eben so natürliches Gefühl wie das des Kindes gegen den leiblichen Vater. Wie man dieses Gefühl nicht durch breite Reflexionen, Beweise und logische Zergliederungen erregen soll und kann, so soll im kindlichen Herzen auch das religiöse Gefühl unmittelbar erwachsen, soll als rein natürliche, im Herzen selbst liegende und sich regende Gemüthsstimmung hervorwachsen. Pestalozzi ist weit entfernt von den verständigkühlen Aufklärern, von dem ungläubigen Rousseau, welcher Gott ganz aus dem Jugendunterrichte verbannt, sondern er ist ein tief empfindender Gemüthsmensch, und es wird lächerliche Ungerechtigkeit, diesen wahrhaft christlichen Mann mit der Elle orthodoxen Buchstabenglaubens zu messen und ihn zu verurtheilen, weil er das Stichwort der Partei nicht gebraucht.

Pestalozzi hat in Betreff der Erziehung der Schule und dem Erzieher die höchsten Aufgaben gestellt, denn er bezweckt eine Erneuerung der ganzen Menschheit, er macht die Jugenderziehung zur Grundlage des sittlichen und gewerblichen Volkslebens. Nicht minder gewaltig ist das Princip der Methode des elementaren Volksschulunterrichts; denn auch hier machte er den Grundsatz der Anschauung zum maaß- und normgebenden Hauptgrundsatz. Allen Elementarunterricht gründet Pestalozzi auf die Anschauung, durch welche Vorstellungen und deutliche Begriffe erzielt werden, und welche für jeden Lehrgegenstand

in besonderer Form erscheint, besonders aber als Zahl, Form und Wort. Die Zahl ist Anschauung der Einheiten der Dinge, die Form Anschauung ihrer mathematischen Gestalt, und das Wort die Anschauung des Dinges in sprachlicher Bezeichnung. Nicht vom Namen und vom Buchstaben, wie es Pestalozzi bei der Geographie trotzdem selbst that, muß man ausgehen, sondern von der Besichtigung der Sache. Man muß das Kind nicht nur Dinge anschauen lehren, sondern auch in sein eignes Inneres blicken lassen, damit es sieht, was in ihm vorgeht. Daher verfaßte er sein „ABC der Anschauung oder Anschauung der Maaßverhältnisse," seine „Anschauung der Zahlenverhältnisse" und „das Buch der Mütter oder Anweisung für Mütter, ihre Kinder bemerken und reden zu lehren."

Zwar hat Pestalozzi sein Princip noch nicht allseitig genug angewandt und bis in seine weitesten Consequenzen klar erkannt, aber er hatte doch die klare Empfindung, daß er ein neues Unterrichtsprincip ausspreche und Reformator des Schulwesens sei, und wenn er hier und da sich selbst untreu wurde, so läßt sich dies recht gut erklären, weil er ja der Erste war, der im Drange der Noth und im Kampfe gegen Widersacher seine Grundsätze entwickeln, für seine Ideen erst Ausdrücke suchen mußte. „Wenn ich zurücksehe und mich frage: was habe ich denn eigentlich für das Wesen des menschlichen Unterrichts geleistet? — so finde ich: ich habe den obersten, höchsten Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntniß festgesetzt und mit Beseitigung aller einzelnen Lehren das Wesen der Lehre selbst und die Urform aufzufinden gesucht, durch welche die Ausbildung unsres Geschlechts durch die Natur selber bestimmt werden muß. Anschauung aber ist nichts Anderes, als das bloße vor den Sinnen Stehen der äußeren Gegenstände und die bloße Regemachung des Bewußtseins ihres Eindrucks. Daher soll das Kind die Gegenstände einzeln, klar in der Nähe und an charakteristischen Exemplaren besehen, damit es alle Eigenschaften bemerke, sie benenne, sie beschreibe und dadurch zum deutlichen Verständniß des Begriffs

gelange. Aller Unterricht soll das Nächste und Erste, dem menschlichen Geiste ursprünglich Inwohnende jedes Erkenntnißfaches mit Liebe und Weisheit aus demselben hervorrufen, dann allmälig, aber mit ununterbrochener Kraft, immer Höheres und Edleres aus dem Ersten und Ursprünglichen herleiten, und alle ihre Theile und Ergebnisse bis zu dem Höchsten und Edelsten hinauf in einem lebendigen, harmonischen Zusammenhange erhalten." Mit Recht spricht Beneke dies in den Worten aus: „Pestalozzi will durchgängig selbstthätige Begründung der Erkenntniß in lückenlosem Fortschritte und erschöpfender Vollständigkeit." Pestalozzi ging nicht vom Abstracten, von der Definition, der Regel oder Formel aus, sondern von der Totalanschauung, welche sich der Betrachtung der einzelnen Merkmale besonders befleißigt, so daß ihre Zahl und Form vorzugsweise Gegenstände der Beachtung sind. Die Kinder sollen jedes Ding als Einheit, als Besonderheit, als in sich abgeschlossenes einheitliches Ganzes anschauen und von seinen übrigen Eigenschaften abstrahiren, so daß es zum bloßen Zahlenausdruck wird. Betrachtet darauf das Kind an den Dingen Maaß und Verhältniß der Theile, so erkennt es die geometrischen Raumfiguren. Pestalozzi führte die Grundformen der Anschauungen nun nicht weiter, sondern sprang sofort über zum Wort, als der inneren Anschauung durch den Gedankenausdruck, als der Verbindung der sinnlichen Anschauungen zu Vorstellungen und Begriffen. Durch Sprech- und Sprachübungen wollte Pestalozzi in die Sprache, ihre Formen, Anschauungen und Lebensäußerungen einführen.

Beim Rechnen waltete das Kopfrechnen vor, da das Kind die innere Anschauung der Zahl gewinnen sollte, und wurde mit solchem Glück getrieben, daß nicht nur die Kinder, wo sie gingen und standen, sich gegenseitig Exempel aufgaben, sondern das Kopfrechnen seitdem ein Hauptlehrfach der Volksschule geworden ist. Krüsi führte die Kinder in die Natur des Zahlensystems ein, bildete, zerlegte und verwandelte so lange Zahlen, bis sie Einsicht in das Wesen derselben gewonnen hatten. Bei der Raumlehre ging man vom Quadrat als der Grundform aus und verband damit Zeichnen und

Schreiben, und bei den Sprachübungen begann Pestalozzi mit einer anatomisch genauen Beschreibung des menschlichen Körpers. Darauf sollte in der Schule folgen „das wesentliche Thun des Menschen und der Natur um das Kind her. Dabei sollen die Verhältnisse von Ursache und Wirkung, von Mittel und Zweck der jugendlichen Fassungskraft nahe gebracht werden, worauf man das Leben der Sprache selbst betrachtet, Wörterfamilien bildet u. s. w."

Pestalozzi's Lehrmethode ist unvollständig ausgeführt und einseitig aufgefaßt, in der Art, wie er sie übte, zum Theil bereits veraltet. Denn er fragte nicht ab, sondern sagte nur vor und ließ es so oft nachsprechen, bis die Kinder es behalten hatten. Aber aus den Grundsätzen der Methode haben Anhänger und Nachfolger Tüchtiges entwickelt. Pestalozzi selbst hat nur die Anregung gegeben, das Princip ausgesprochen. Nach diesen Principien verfaßte Schmid seine Geometrie und Zeichnen, Plamann die Naturbeschreibung, Pfeifer Geographie und Nägeli den Gesang, Ladomus und Rockstroh das Zeichnen; seinen Geist verbreiteten Blochmann, Zeller, Tillich, Türk, Himly, Trapp, Schwarz und Schultheiß über Deutschland, und Nachahmer fand er in Rußland, Spanien, Frankreich und Italien.

Achtes Kapitel.

Rückblick.

Der formale Unterricht sah sich genöthigt, zur Unterstützung des Gedächtnisses beim Vocabel- und Phrasenlernen die Anschauung zu Hülfe zu nehmen. Die Anschauung begann mit Abbildungen statt mit wirklichen Dingen und war eben bloßes Lernmittel. Aber nach und nach gewann sie an Bedeutung, man wollte Dinge nicht allein anschauen und sprachlich benennen lassen, sondern die Dinge selbst kennen lernen, denn man fühlte, daß die Schule für's bürgerliche Leben auch Nutzen

bringen müsse. Nicht ein Schulwissen erstebte man, sondern ein für bürgerliche Geschäfte nutzbares Können und Wissen. In die Universitäten und Gymnasien drängten sich reale Lehrgegenstände ein, die Privatinstitute arbeiteten aber mit aller Entschlossenheit auf practische Bildung hinaus, und geriethen ins Extrem, da sie unmittelbar für Handwerk und Comptoir zustutzen wollten, bis Pestalozzi diese Richtung auf ihr verständiges Maaß zurückführte, indem er die Anschauung zum pädagogischen Mittel machte, zur Unterrichtsform, damit der Geist naturgemäß entwickelt werde. Die Realien hörten damit auf, Selbstzweck und Unterrichtsziel zu sein, wurden vielmehr Unterrichtsmittel, welche mittelbar für den Beruf vorbildeten, indem durch sie die Geisteskräfte überhaupt elementar und allseitig angeregt, geübt und entwickelt wurden. Zu den bestehenden Gymnasien kamen Real- und Volksschulen, Armen- und Arbeitsschulen, so daß nun alle Gattungen der Schulen geschaffen waren.

Seitdem hat sich die Pädagogik dem inneren Ausbau zugewandt, hat streng wissenschaftlich die obersten Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze geprüft, die tiefsten Denker haben pädagogische Studien gemacht, Lehrer die Methode verbessert, es sind bessere Lehrmittel, Lehrbücher, Karten u. dergl. geschaffen, Lehrpläne entworfen, Schulen zweckmäßiger organisirt worden, so daß wir eine neue Periode mit Pestalozzi's Nachwirkungen beginnen können.

Außerdem tritt noch ein zweites Merkmal der neuen Periode darin hervor, daß man Unterricht und Erziehung als untrennbar zusammengehörig betrachtet. In der vorigen Periode wird zwar der Erziehung auch viel Aufmerksamkeit zugewandt, aber man wollte nicht den Menschen an sich und aus sich heraus bilden, sondern für Zwecke, die außerhalb der kindlichen Natur lagen. Francke wollte den Knaben zum Pietisten, Basedow zum Aufklärer, Rousseau zum Freigeist machen, doch seit Pestalozzi soll im Kinde der Mensch gebildet werden mit steter Berücksichtigung des künftigen Standes und Berufs. Zur Nationalerziehung hat man sich aber nicht erhoben, da die unglückliche Zerrissenheit Deutschlands dem widerstrebt;

doch sind auch hierin bereits achtenswerthe Anfänge in den öffentlichen Schulfesten gemacht. Eine Nationalbildung im großen Maaßstabe nach antikem Muster finden wir nur beim preußischen Militair, welches in der That eine Bildungs- und Erziehungsschule für die kriegsfähige Jugend geworden ist und preußisches Nationalgefühl wie militärischen Geist zu wecken, zu nähren und zu kräftigen weiß.

Was außer dem in den verschiedenen Kapiteln Gesagten an Schulen und in Schriften geleistet worden ist, bleibt für das Schulwesen im Ganzen von untergeordneter Bedeutung, so daß wir seiner nur am Schluß gedenken. Eine Menge von Erziehungsschriften sind ohne nachhaltigen Einfluß geblieben, und lenkten nur die Aufmerksamkeit der Gebildeten auf diesen Gegenstand. Den Weiß, Sulzer, Miller, May, Iselin, Büsching, Rasewitz, Campe u. s. w. liest nur der gelehrte Literarhistoriker. Den ersten „Kinderfreund“ verfaßte Weiße 1780, die biblischen Historien Hübner's erschienen 1720, und die Katechisirmethode ward nun auf alle Lehrgegenstände angewandt. Lange's lateinische Grammatik ward auf Regierungsbefehl 1709 veröffentlicht, die „märkische Grammatik“ Rubin's erschien in Berlin 1724 und 1728, u. a., da man „geschwinde Lateiner und Griechen bilden“ wollte. Ueberall entstanden Lehrerseminarien, Fürsten sorgten für Volksschulen, der Aufschwung der deutschen Nationalliteratur verschaffte dem deutschen Unterrichte auf den Gymnasien immer mehr Bedeutung, die pädagogische Literatur wuchs, selbst Gellert, Lessing, Schiller und Goethe beschäftigten sich mit Erziehungsideen, in Bauschlott im Badenschen errichtete der Superintendent Eisenlohr 1754 die erste Sonntagsschule, der Landesfürst Karl Friedrich führte sie 1759 im ganzen Lande ein, der Fürst von Dessau trennte 1774 die Realschule von der Gelehrtenschule, und in England fanden die Sonntagsschulen weite Verbreitung. Ebeling gründete 1775 zu Hamburg die erste Handlungsschule, Miller's „moralische Schilderungen“ (1753—1796) eröffneten die Literatur der Jugendschriften, Funk entwarf für Preußen das Reglement des Abiturientenexamens. Die Gymnasien beschränkten die Lectüre der Alten auf wenige Schriftsteller, und

wenn in einigen (Pforte, Meißen, Grimma) das Lateinschreiben und Versemachen in alter Weise beibehalten und das Deutsche vernachlässigt wurde, so befleißigten sich Andre einer besseren Methode und suchten durch Vermittelung der Sprache den Schüler in den Geist des Alterthums einzuführen: Cellarius, Gesner, Ernesti, Hermann, Heyne, Schütz, Wolf u. s. w.; doch haben diese Männer meist nur Bedeutung für die höheren Studien und für die allgemeine Literaturgeschichte. Passow's und Rost's griechisches Wörterbuch, Gedicke's Lesebuch, Bröder, Scheller, Ramshorn, Schulz, Zumpt, Matthiä, Buttmann, Thiersch als Grammatiker haben auf die Schüler großen Einfluß geübt. Aber in ihren Grammatiken in pädagogischer Hinsicht und besonders in Bezug auf Methode sind sie hinter den Pädagogen der Volksschule zurückgeblieben, denn ihnen kam es auf die Sache, auf das gute Latein und die Regel an, weniger auf die Methode des Unterrichts, sonst würden sie nicht mit Buchstabenlehre, Geschlechtsregeln und Paradigmen anfangen mit einem Schüler, der von der zu erlernenden Sprache noch gar nichts weiß. So hoch jene Männer als Gelehrte und Sprachforscher stehn, so gering sind ihre Verdienste um die Pädagogik.

Viertes Buch.

Die Periode der wissenschaftlichen Pädagogik und der Methodik.

Von Pestalozzi bis auf unsere Tage.

Erstes Kapitel.

Die streng wissenschaftlichen Theoretiker der Pädagogik.

Seit Basedow's Zeiten erwachte in Deutschland ein reges Interesse für das Schul- und Unterrichtswesen, welches durch die wachsende Mannichfaltigkeit der Schulen und der Methoden gesteigert wurde. Die namhaftesten Philosophen verschmähten es nicht, die Aufgaben und Zwecke des Schulunterrichts zum Gegenstand ihrer Studien zu machen, um die Urgesetze desselben zu ergründen, der Praxis die philosophisch gerechtfertigten Grundlagen oder Leitsterne zu geben. Bei der Ueberfülle der strebenden Kräfte und dem Wechsel der Systeme ist es sehr schwer, einige Ordnung und Uebersicht in die Masse des Materiales zu bringen oder für unsre Gegenwart das Gemeinsame der sich kreuzenden Richtungen aufzufinden. Im Allgemeinen kann man dieses Charakteristische unsrer gegenwärtigen Pädagogik dahin formuliren, daß, wie bereits früher gesagt wurde, 1) Erziehung und Unterricht als zusammengehörig betrachtet werden, so daß sich eine Vereinigung des Alterthums und des Mittelalters vollzieht, wie sie in der Literatur, Kunst und im constitutionellen Staate ausgeführt wurde. 2) Man will nicht für endliche, vorübergehende Zwecke erziehen, sondern geht von der Bestimmung des Menschen überhaupt aus, man will den Zögling zum Menschen machen, wie er sein soll. Ueber diesen höchsten Endzweck des Lebens sind die Ansichten verschieden. Man kommt ins Idealistische, Ueberschwengliche hinein, indem man von den wirklichen Bedürfnissen und gegebenen Verhältnissen ganz absieht, ein erdachtes Ideal aufstellt, und nun vom Lehrer verlangt, er

soll die unbeholfene, geistig schwache und unselbständige Jugend zu einem vollkommenen Menschen machen. Gegen diese Ueberschwenglichkeit reagirt endlich das tägliche Bedürfniß. Man will nicht einen Idealmenschen, der von aller Besonderheit frei ist, sondern will die Jugend für die bestehende Kirche und bürgerliche Gesellschaft heranbilden und erziehen. Aehnlich verhält es sich mit dem Unterrichtsmaterial. Einestheils wollte man den Menschen nur allseitig entwickeln, ohne auf den künftigen Beruf und die Fassungskraft des Schülers Rücksicht zu nehmen; denn man erstrebte nur eine allgemeine, d. h. formale Bildung, die es stolz verachtete, sich später nützlich zu machen. Man vertiefte sich in literarhistorische Studien, grammatische Spitzfindigkeiten, Stilübungen und ästhetische Tändeleien. Dagegen strebten andre Schulen, besonders die Gewerbschulen und ein Theil der Realschulen, allen Ernstes dahin, dem Schüler alles Wissenswerthe beizubringen, was er im practischen Leben brauchen und zu Geld machen könne. Volksschulen ahmten ihnen zum Theil nach und brachten Dinge in die Bürger- und Landschule, die allerdings wissenswerth sind, aber die Zeit und Fassungsgabe der Schulkinder überschreiten. Daher endlich die Klagen wegen Ueberfüllung mit Lehrstoff und das Bestreben, denselben zu beschränken, auf das Unentbehrlichste zurückzuführen. Etwas Dauerndes und Bleibendes hat sich bis jetzt noch nicht festgesetzt. In Betreff der Methode endlich gelten 3) die Principien Pestalozzi's, von der Anschauung, vom Einfachen und Naheliegenden auszugehen, aber in ihrer weiteren Ausführung sind sie noch keineswegs übereinstimmend behandelt. Wenn der Elementarunterricht im Ganzen eine bestimmte Form und Methode erhalten hat, so fehlen beide noch in den oberen Klassen der Volks- und Bürgerschulen. Daher wird es zweckmäßig sein, die Hauptmethoden als besondere Kapitel zusammenzustellen, wie dies bereits in meinem „Volksschullehrer" geschehen ist, auf welchen ich daher verweise.

Wir beginnen die neueste Periode mit den Philosophen, die gewissermaßen in abstracto den Weg bezeichnen, welchen die Pädagogik in unsrer Zeit genommen hat, indem sie, von

abstracten Gemeinplätzen und Grundanschauungen ausgehend, nach und nach sich getrieben sieht, die realen Grundlagen des Erziehens und Unterrichtens zu erforschen, nämlich die psychologischen Gesetze. Der Lehrer soll den Geist bilden, auf ihn einwirken; ihn und seine Natur so wie deren Gesetze muß er daher erkannt haben, wenn er Mittel und Wege für seine Thätigkeit zweckmäßig auswählen will. Von dem Ideal und abstracten Begriff der Menschheit oder des Normalmenschen kam man nach und nach zu dem wirklichen Menschen, auf die Wechselwirkung des leiblichen und geistigen Lebens; von den abstract formellen Schematen der philosophischen Psychologie, die nur logische Systeme erdenkt, ging man zurück auf den Muskel- und Nervenbau, auf die Sinnenthätigkeit und die Einflüsse der materiellen Welt auf Denken, Empfinden und Wollen. Jene Natur, der gemäß man schon früher zu erziehen und zu bilden forderte, beginnen die Psychologen und Physiologen unsrer Tage erst zu ergründen, und erst, wenn sie bestimmte Ergebnisse werden gewonnen haben, können wir den Geist seiner Natur gemäß bilden und entwickeln.

Der Gründer der neueren Philosophie, der königsberger Professor Immanuel Kant (1724—1804) ist nicht nur durch seine Sittenlehre, Anthropologie und Psychologie für die Pädagogik von Einfluß gewesen, sondern auch durch sein Schriftchen „über Pädagogik", und noch mehr durch die Anregung zu wissenschaftlichem Denken, welche es gab. Bekanntlich hatte er von Basedow's Institut große Hoffnungen und begrüßte es als einen Segen der Menschheit. Seine pädagogischen Ansichten lernt man aus Dr. Strümpell's verdienstvollem Buche „die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte und Herbart" (Braunschweig 1843) kennen. Im Ganzen beschäftigen sich die Kantianer mit Begriffsbestimmungen und Systematisiren, mit Eintheilung und Ableitung der Principien, so daß ein practischer Werth kaum von ihnen zu erwarten ist. Aber indem sie die Aufgaben der Pädagogik bis auf den letzten Grund erforschen, stählen sie die Kraft des Pädagogen, feuern ihn an, steigern seine Strebelust und zeigen ihm wie ein Leuchtthurm den Hafen, wohin er zu steuern hat.

Kant erkennt an, daß der Mensch erzogen werden müsse; dies sei ein Vorzug vor dem Thiere; aus diesem Grunde wird die Erziehung aber eine Kunst und Wissenschaft, die studirt werden muß. Das Erziehungsziel stellt Kant abstract hin: er will einen tugendhaften Menschen, welcher aus Ueberzeugung und Vernunftgründen tugendhaft ist, weshalb die Jugend zum Gebrauch und Gehorsam der Vernunft erzogen werden soll. Ein solcher Idealmensch soll des Erziehers Vorbild sein: „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechtes, d. h. der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden.“ Mit solchem Weltbürgerthum läßt sich practisch gar nichts anfangen. Bei der Wartung und Ernährung soll man der Natur folgen; „Verabsäumung der Disciplin sei ein größeres Uebel als die der Kultur, und ein Versehen in ihr könne nie ersetzt werden.“ Vor Allem soll das Kind frühzeitig „arbeiten“ lernen, und der Unterricht dürfe „kein Spiel“ sein; doch soll man beim Unterricht „die Vernunfterkenntnisse nicht in den Schüler hineintragen, sondern sie aus ihm herausholen.“ Natürlich stellt Kant die Verstandesthätigkeit und die Erziehung zur Tugend obenan. Durch Grundsätze und Vorbild, nicht durch Zucht, soll das Kind zur Sittlichkeit erzogen, soll in ihm der Charakter gebildet werden; es soll aus Vernunft gehorchen lernen und nicht aus Furcht oder Ehrsucht. Wahrhaft soll der Charakter, die Stimmung gesellig und fröhlich sein, „weil nur das fröhliche Herz Wohlgefallen am Guten empfindet.“

Tiefer auf die pädagogische Praxis gingen die Kantianer Greiling und Weiller ein. Jener kritisirt in seinem Buche „über den Endzweck der Erziehung und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben“ die bisher aufgestellten Principien, um zu dem Ergebniß zu kommen, daß man als obersten Erziehungszweck aufzustellen habe: „die moralische Gesinnung ist der Endzweck des menschlichen Lebens; sittliche Güte, Vernunftmäßigkeit des Willens oder größtmögliche Wirksamkeit der moralisch-practischen Vernunft hat der Erzieher zu erzielen.“ Denn Erziehung ist „eine in absichtlicher Benutzung und künst-

licher Veranstaltung äußerer Umstände bestehende Wirkungsart auf einen Menschen, wodurch alle seine Kräfte zum Zweck der Veredelung und der gesellschaftlichen Brauchbarkeit geübt werden.“ Daher lautet der erste formale Grundsatz: „Bilde deinen Zögling, daß er nach Maximen handeln lerne, die in eine allgemeine Gesetzgebung der Sitten passen,“ oder „Bilde deinen Zögling als einen Selbstzweck und erniedrige in ihm die Menschheit nicht zu einem bloßen Staatsmittel herab,“ oder „Bilde deinen Zögling zu einem allgemeinen Gesetzgeber der Sitten im Wollen und Handeln.“ In materieller Hinsicht verlangt Greiling: „Entwickele, übe, veredle alle Kräfte deines Zöglings in natürlicher Unterordnung und harmonisch zum Endzweck der moralisch-practischen Vernunftwirksamkeit.“ Es sollen Leib und Geist, sinnliche Wahrnehmung, Anschauung, Phantasie, Gedächtniß, Verstand und Vernunft in natürlicher Reihenfolge und harmonisch unter sich geübt werden. „Das eigne lebendige Anschauen der Natur in ihrer Großheit und Wohlthätigkeit; Beobachtung der technischen Arbeiten und Künste der Menschen für die Vollkommenheit des Lebens; Betrachtung der Menschen in den vorigen und jetzigen Zeiten, welche Wohlthäter ihrer Nation, des ganzen Menschengeschlechts, ihres Zeitalters und der Nachwelt wurden: — solche Anschauungen, solche Erkenntnisse üben mit Nutzen den Verstand, wecken Entschlüsse und heben das Herz empor zur nachahmenden Tugend.“ — „Lichter Verstand so wie die edelste Bestimmung des Herzens, guter moralischer Wille sind diejenigen Eigenschaften, die bei einem jeden Erzieher obenan stehen müssen. Ein gutdenkender Mensch mit Gefühl für Pflicht und die Würde der Menschheit, die durch Erziehung so erhöhet wird, und der zugleich Kenner des Menschen und der Zugänge und Mittel ist, denselben unmerklich zum Guten zu leiten, — was könnte ein solcher leisten! Ein fester, tugendhafter Charakter, genaue Bekanntschaft mit der Erziehungslehre und insbesondere practisches Seelenstudium nebst natürlich-vernünftiger Liebe zum Kindergeschecht sind die vorzüglichsten und unerläßlichsten Bedingungen eines guten Erziehers.“

Man sieht hieraus, daß die weltbürgerliche Erziehung

auf einem kühlen, verständigen Tugendcultus, auf Pflichttreue und hausbackene Nützlichkeitsmoral hinausläuft. Die Systematik der Erziehung selbst ist rein verständig; sie umfaßt Körpererziehung, wozu die Fertigkeiten gehören, und Seelenerziehung, der gemäß die einzelnen Geistesvermögen einzeln geübt werden sollen, als ob der Geist ein Fachwerk wäre, aus dem man beliebig ein solches Vermögen herausnehmen, üben und wieder hineinlegen könnte.

Der katholische Gymnasialdirector von Weiller faßt sein Thema im „Versuch eines Lehrgebäudes der Erziehungskunde" schon schärfer. Er fordert, „daß die noch unbrauchbaren bloßen Anlagen des jungen Menschen brauchbar werden, d. h. in den Stand kommen, das zu leisten, was ihre Begriffe aussagen. Alles Einwirken aber auf Anlagen zur Beförderung ihres Ueberganges in Eigenschaften ist nur ein Veranlassen des Selbstübergehens derselben, ein Veranlassen des Selbsterziehens. Denn die Anlagen können durch sehr viele und sehr kleine Reize, thätig zu sein, veranlaßt werden, weshalb der Erzieher nur das Selbsterziehen zu veranlassen hat. Alle Naturen streben nach Unabhängigkeit, und dieses Gesetz muß der Erzieher ehren. Behandle die Anlage nicht zu gewaltsam; presse ihr nicht die Wirklichkeit von Zwecken ab, welche außer ihrem Kreise liegen! Dringe ihr nicht den Gebrauch von Mitteln auf, wofür ihre Handlungsweise nicht gebaut ist. Ueberlasse sie, wenn du sie zu wirken, was in ihrem Vermögen steht, gehörig veranlaßt hast, sich selbst und ihrem Drange nach Unabhängigkeit." Weiller verlangt Entwickelung von innen und aus der eignen Natur heraus, individuelle Erziehung zur freien Persönlichkeit, das Züsichselbstkommen und aus ureignem Leben heraus Handeln. Der Mensch soll sich selbst Wahrheit, soll stets er selbst und nicht eine allgemeine Kulturschablone sein.

Obschon Weiller das Erziehungsziel bestimmter ausspricht, so ist es practisch nicht ausführbar, weil es noch zu allgemein gehalten und für die Jugenderziehung zu hoch gestellt ist. Der bairische Schul- und Studienrath Immanuel Niethammer erwarb sich daher ein Verdienst, als er in seiner Schrift „Der

Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unsrer Zeit" von allen philosophischen Idealen absah und die formale Bildung als Aufgabe des Unterrichts hinstellte. Der Geist sollte durch wenige geeignete Lehrstoffe überhaupt gebildet werden, wobei es nicht auf Aneignung eines für das practische Leben nützlichen Lehrstoffes ankomme, als vielmehr auf die allgemeine Ausbildung der geistigen Thätigkeiten, wodurch der Einzelne in den Stand gesetzt werde, dereinst mit Leichtigkeit das Wissensmaterial sich anzueignen, dessen er zu seinem Beruf bedarf. Niethammer wies dabei die Einseitigkeit Basedow's und seiner Anhänger nach und bestritt Pestalozzi's Grundsätze, die er freilich zum Theil mißverstand. Er stellte aber ein erreichbares Ziel auf: man soll den Geist überhaupt bilden, soll die Jugend für die höhere Welt des Geistes empfänglich machen, soll sie daher in wenig Dingen unterrichten, aber sie in diesen zur höchsten Stufe der Fertigkeit und der Kenntniß führen. Hierzu eignen sich nicht Sachen, sondern Ideen, und zwar die, welche in der klassischen Form des Alterthums dargestellt sind. Der Schüler muß zu Fleiß und angestrengter Thätigkeit gewöhnt werden u. s. w.; kurz, Niethammer ist der Erziehungspädagog der klassischen Studien, welcher die Alten nicht der Sprachen und der Notizen wegen treiben läßt, sondern sie als Mittel des Denkens, Arbeitens und edler Lebensanschauung benutzt.

Einen begeisterten Lobredner hatte Pestalozzi in dem Philosophen Fichte († 1814) gefunden, welcher nicht nur in seiner Sittenlehre und bei anderen Gelegenheiten Erziehungsideen mittheilte, sondern in den berühmten „Reden an die deutsche Nation," die er 1808 zu Berlin hielt, ein Ideal aufstellte, welches Nationalerziehung im antiken Sinne verlangte. Fichte wollte das Volk aus der Schlaffheit aufrütteln, wollte eine kernige, tüchtige, patriotische Jugend heranbilden und die Erziehung daher ganz zur Staatssache machen, wie es in Sparta gewesen war. Ausführbar war seine Idee zwar nicht, aber er hat einen Gedanken angeregt, der eine Aufgabe der öffentlichen Erziehung ist. Eben so wenig hat Hegel († 1832), so groß sein Einfluß auf die Wissenschaft überhaupt war, eine

bemerkbare Nachwirkung auf das Schulwesen geäußert. Seine Schriften sind reich an pädagogischen Ideen, welche Thaulow in drei Bänden unter dem Titel „Hegel's Ansichten über Erziehung und Unterricht" gesammelt hat. Die pädagogischen Principien Kant's, Fichte's und Hegel's sind zu innig mit ihren philosophischen Grundansichten verwoben, als daß sie mehr als ein abstract wissenschaftliches Interesse haben könnten.

Anders ist es mit Herbart und Beneke, deren Philosophie eigentlich aus ihrer Pädagogik abzuleiten ist, und welche unter den Schulmännern viel Anhänger gefunden haben. Joh. Friedr. Herbart (1776 geb. zu Oldenburg, 1841 gestorben zu Göttingen) studirte auf mehreren Universitäten, war in der Schweiz Hauslehrer, dann in Königsberg Professor und Oberschulrath und Gründer einer besonderen philosophischen Schule, welche nicht die Logik zum Anfangs- und Ausgangspunkte der Philosophie machte, sondern die Psychologie, die er auf mathematische Gesetze gründete, worin sein Schüler Drobisch in Leipzig so weit ging, daß er Seelenzustände und psychologische Entwickelungen nach algebraischen Formeln berechnete. Er verfaßte „Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung" (1802), die „Allgemeine Pädagogik" (1806), „Kleines Lehrbuch der Psychologie" (1815), „Psychologie als Wissenschaft" (2 Bde. 1824). Das Hauptsächlichste aus seinen Schriften hat der oben genannte Dr. Strümpell zusammengestellt. Die Pädagogik führt Herbart auf den realen Boden der Psychologie zurück, entsagt allen abstracten Idealen und philosophischen Forderungen, untersucht dagegen die Natur des Geistes, die Arten seiner Thätigkeit, die Gesetze seiner Entwickelung und bemißt darnach die pädagogischen Unterrichts- und Erziehungsmittel. „Erst durch wahres psychologisches Wissen kann die Pädagogik als Lehre zu einer gewissen Vollkommenheit und Brauchbarkeit gelangen; denn nur durch die Psychologie empfängt die Handhabung der pädagogischen Mittel Sicherheit und Zusammenhang und das Geschäft der Erziehung Einheit und Zweckmäßigkeit."

Herbart hat in die pädagogische Praxis zuerst Klarheit und Erkenntniß der Grundursachen gebracht. Die Psycholo-

gien eines Rosenkranz, Michelet u. A. sind leerer Schematismus, und Rosenkranz' „Pädagogik" eine Spielerei dialektischer Scholastik. Herbart dagegen geht auf die Sache ein und unterscheidet Regierung, Unterricht und Zucht. Vor Allem soll das Kind zu sittlicher Tüchtigkeit erzogen werden, indem man in ihm den sittlichen Charakter ausbildet. Dabei muß die Individualität möglichst unversehrt erhalten werden. Um das Kind zu regieren, soll man es beschäftigen, beaufsichtigen, d. h. ge- und verbieten, drohen, strafen und durch Autorität und Liebe zum Gehorchen bringen. Beim Unterricht hat man sich die psychischen Vorgänge des Merkens, Nachdenkens, der Vorstellungen, der Zerstreuung, der verschiedenen Interessen u. s. w. klar zu machen, die Herbart sehr schön entwickelt und demgemäß die Stufen des Unterrichts und seiner Arten, so wie die Zucht construirt, damit „aus der sittlich ästhetischen Gewalt der moralischen Umsicht eine reine und begierdenfreie, mit Muth und Klugheit vereinbare Wärme für's Gute hervorgehen kann, wodurch ächte Sittlichkeit zum Charakter erstarkt."

Noch einflußreicher ist Fr. E. Beneke (geb. zu Berlin 1798, verunglückt 1855) durch seine psychologischen und pädagogischen Arbeiten geworden, obschon man diesen auf jeder Seite ansieht, daß sie nicht aus beobachtender Praxis, sondern aus Reflexion hervorgegangen sind. Sein Vater war Justizcommissarius; er besuchte zwei berliner Gymnasien, machte als Freiwilliger den Feldzug mit, studirte in Halle Theologie, habilitirte sich aber in Berlin als Privatdocent. Hier hat er Zeit seines Lebens Zurücksetzungen aller Art erfahren, ward trotz seines unermüdlichen Fleißes und seiner tüchtigen Leistungen erst 1832 zum außerordentlichen Professor befördert und ist auf noch unerklärliche Weise im Wasser verunglückt. Beneke stellte die Seelenlehre auf den realen Boden einer Naturwissenschaft, deren Entwickelungsgesetze er aufzufinden bemüht war. Besonders lehrreich, wenn auch sehr weitschweifig, sind seine „psychologischen Skizzen" (2 Bde. 1825), sein „Lehrbuch der Psychologie" (1833) und seine „Erziehungs- und Unterrichtslehre" (2 Bde. 1835). Ins Enge zusammengezogen sind die Beneke'schen Grundsätze durch seinen Verehrer, den Seminar-

director Dreßler in dem Buche „Beneke oder die Seelenlehre als Naturwissenschaft.“ Schon dieser Titel zeigt die ganze Stellung des Systems an, da man die Seele nicht mit zur Natur zu rechnen pflegt und bei der Naturwissenschaft Experimente, Sectionen und mikroskopische Beobachtungen erwartet. Gemüthsbewegungen und Seelenzustände sind selbst bei der Beobachtung lediglich Sache der Reflexion. Indeß, der Titel ist ja gleichgültig; unbestreitbar bleibt Beneke das Verdienst, daß er alle psychischen Erscheinungen unter gleichbleibende Gesetze zu bringen suchte. Beneke weist die Entstehung der Vorstellungen, ihre Natur, Verwandtschaft, Bewegung, Verbindung und Entwickelung bei den verschiedenen Aeußerungen der Geistesthätigkeiten nach. Hierauf specialisirt er die besonderen erziehlichen Thätigkeiten, ihre Mittel und Ziele, weist jedem Lehrstoffe seine Bedeutung, Stellung und Behandlung zu und hat auf diese Weise eigentlich erst einen sicheren Boden für die Pädagogik erobert. Es kommt hierbei gar nicht darauf an, wie weit sich jede einzelne seiner Vorschriften beweisen läßt, denn ihm bleibt das Verdienst, daß seine Erziehungs- und Unterrichtslehre die Fundgrube für eine wirksame Pädagogik bleibt, wenn man auch nicht in die Uebertreibungen einstimmen kann, mit denen Dreßler das Beneke'sche System als Weltentdeckungsthat preist. Beneke kann sich von einer materialistischen Auffassung des Seelenlebens nicht ganz frei machen, und wenn er auch die letzten Consequenzen nicht zieht, so steht es doch bedenklich mit der Freiheit des Willens. Von der anderen Seite läßt sich aber auch nicht leugnen, daß Beneke eine Menge von falschen Vorstellungen beseitigt, zahllose falsche Voraussetzungen zerstört und über viele psychologische Erscheinungen befriedigenden Aufschluß gegeben hat.

Auf dem von Herbart und Beneke angebahnten Wege schreitet die Psychologie und Pädagogik unsrer Tage rüstig fort. Auf Entwickelung der Vorstellungsreihen, die sich aus den Anschauungen und sinnlichen Wahrnehmungen bilden, hat Waitz im „Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft“ (Braunschweig 1849) die Gesetze des Geisteswachsthums

klar und faßlich dargestellt und die Anwendung dieser Gesetze in der „Allgemeinen Pädagogik“ (Braunschweig 1852) eben so anziehend als lehr- und brauchbar für Unterricht und Erziehung nachgewiesen. Nach Einsicht dieses Buches fallen eine Menge Vorurtheile und Irrthümer, die sich als unantastbare Grundsätze von einem Methodenbuch ins andre verschleppten, und nicht selten nothwendig das Gegentheil von dem bewirkten, was sie bewirken sollten. Waitz dringt vorzugsweise auf Ausbildung, Uebung und Schärfe der Sinne, weil aus deren Anschauungen das ganze Vorstellungs- und Begriffsleben als Ergebniß herauswächst. Eben so führt er Erziehung, Erziehungsmittel, Gemüths- und Willensbildung auf die Elementargesetze zurück, welche Maaß, Richtung und Ziel für die Einwirkung des Lehrers vorschreiben. Tiefere Einblicke in das Geistesleben lernt man durch Schultz-Schultzenstein „Psychologie“, durch Carus' „Psychologie“, durch Burdach's „Anthropologie“, Lotze's „Physiologie“ und „medicinische Psychologie“ thun, wogegen Vogt's „physiologische Briefe“, Moleschott's „Kreislauf des Lebens“ mit großer Vorsicht zu gebrauchen sind, da sie die ursprüngliche, eigene Kraft des Geistes ganz leugnen und den menschlichen Geist zu einem Sublimat chemischer und physikalischer Experimente herabwürdigen. Dagegen findet der practische Pädagog eine reiche Belehrung in Jessen's „Versuch einer wissenschaftlichen Begründung der Psychologie“ (Berlin 1855) noch mehr in Fortlage's „System der Psychologie als empirische Wissenschaft aus der Beobachtung des inneren Sinnes“ (Leipzig 1854 und 1855, 2 Bde.), in welchem die Gliederung und Organisation des Seelenlebens, seine Abhängigkeit und Freiheit von leiblichen Einflüssen klar und bündig nachgewiesen ist.

Unter den zahlreichen pädagogischen Journalen ist leider kein einziges, welches sich vorzugsweise der Erziehung annimmt, welches Erfahrungen und Versuche mittheilt, so daß der Lehrer wie der Arzt aus der Erfahrung Anderer Nutzen ziehen könnte. Ein solches Studium ist nicht nur an sich interessant, sondern müßte auch für die Lehrerthätigkeit die Grundlage abgeben; denn wer den Geist bilden will, der muß ihn auch

kennen, muß seine Aeußerungen zu deuten, muß ihn zu beobachten verstehen, damit er für seine Einwirkung die richtigen Mittel zu treffen im Stande ist. Hier ist also in der pädagogischen Literatur noch eine gewaltige Lücke, hier ist ein wirkliches Bedürfniß zu befriedigen, denn alle Methodik ist bodenloses Experimentiren, wenn ihr die psychologische Grundlage fehlt.

Neben dieser streng psychologischen Pädagogik hat sich noch eine andre Richtung geltend gemacht, die von humanistischen oder dogmatischen Grundsätzen ausgeht, um aus diesen die pädagogischen Gesetze abzuleiten. Diese Richtung ist die nothwendige Ergänzung zu der naturwissenschaftlichen, deshalb aber eben so einseitig wie jene, welche die Voraussetzung der letzteren ist. Zu bedauern bleibt es, daß diese zweite Richtung der Erziehungskunst den materiellen Boden ganz ignorirt, auf welchem sie sich bewegt, und daß sie mit dogmatischen Parteiansichten an eine Sache herantritt, welche mit solchen kirchlichen Streitfragen gar nichts zu thun hat. Jean Paul's „Levana oder Erziehungslehre" (Stuttgart, 3. Aufl. 1845) hat viel Anregendes und ist in einer Weise geschrieben, welche mit hoher Begeisterung für das Lehramt erfüllt. Dabei ist sie reich an tiefen psychologischen Bemerkungen und lehrreichen Fingerzeigen, aber es fehlt ihr systematische Ordnung und Entwickelung, und der J. Paul'sche Stil ist so überladen mit geistreichen Pointen und figürlichen Ausdrücken, daß man oft in Verlegenheit kommt über das, was der Verfasser denn eigentlich sagen will. Das Ganze ist eine Reihe zusammenhangsloser Bemerkungen und geistreicher Gedanken, deren Richtigkeit man zuvor stets prüfen muß, damit man durch den glänzenden, überraschend pointirten Stil nicht zu Mißverständnissen verleitet wird. J. Paul will „freithätige Entwickelung des wahren oder Idealmenschen, der in jedem Kinde umhüllt liegt." Als Anregung und Erfrischung ist das Buch unersetzbar.

Im Ganzen auf fiche'tschen Principien beruhend ist Schleiermacher's Pädagogik. Die Ansichten dieses vielseitig gebildeten Theologen über „die Volksschule" hat der Seminardirector

Dr. Eisenlohr in einem besonderen lesenswerthen Schriftchen veröffentlicht, dagegen hat Platz nach Schleiermacher's Heften dessen „Erziehungslehre“ (Berlin 1849) herausgegeben, die sehr lerreiche Partien enthält. Schleiermacher will die „Selbstthätigkeit hervorlocken, sie erregen, dann leiten, damit sie sich an das Gute anschließe“, dabei sucht er alle Extreme zu vermeiden und den Ansprüchen der Kirche wie des Staates gerecht zu werden, und will eine auf Humanismus gegründete religiös-sittliche Erziehung, wogegen der Unterricht auf die Bedürfnisse des practischen Lebens gewissenhafte Rücksicht nehmen soll.

Einen streng dogmatischen Charakter trägt Palmer's „evangelische Pädagogik“, die von dogmatischen Voraussetzungen ausgeht, unendlich breit und salbungsreich geschrieben ist und dabei doch nicht über die Gemeinplätze der orthodoxen Partei hinausgeht. Dabei scheint es dem Verfasser an Sachkenntniß zu fehlen, denn was er z. B. über Realschulen sagt, ist bloßes Hirngespinnst seiner erhitzten Phantasie, so wie denn das Verketzern und Verdammen dieser Schulen wie anders denkender Pädagogen nicht eben christlich aussieht. Positiven Werth hat sein Buch nicht, wenn nicht etwa den, daß es gegen das andre Extrem der abstract humanistischen Richtung eine Ergänzung ist. Palmer's Systematik und Reflexionen sind rein willkürlich, sein Urtheil höchst einseitig: was nicht zu seiner Partei gehört, taugt natürlich nichts; und die eitle Selbstgefälligkeit, mit welcher er seine Ansichten vorträgt, macht einen widerwärtigen Eindruck.

Viel gründlicher und streng systematisch sind die katholischen Pädagogen Dr. Rottels „Erziehungs- und Bildungslehre vom Standpunkte christlicher Philosophie“ und Dr. Dursch „Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkte des katholischen Glaubens.“ Letzteres Werk ist ein Meisterstück in consequenter, streng bei der Sache bleibender Entwickelung, welche mit Wärme, edlem Ernste und hohem Sinne ihr Thema behandelt. In ähnlichem Sinne sind die katholischen Erziehungslehren des Dr. Stapf, Zehenter's und Milde's geschrieben, aus denen Ludwig im zweiten

Bande seiner „Grundsätze u. s. w.“ Auszüge giebt, wo man auch die Hauptgedanken der Damen Gleim und Rudolphi findet.

Alle bisher genannten Theoretiker beschäftigen sich vorzugsweise mit Begriffen, deren Begründung und Systematik; außerdem beziehen sie sich fast ausschließlich auf die Erziehung und charakterisiren die Lehrstoffe nur, insoweit sie zu den Principien in Abhängigkeit stehen. In Betreff des Gedankenmaterials stimmen sie so ziemlich überein und unterscheiden sich oft nur durch die Methode der Beweisführung. Daher haben sie auch nur Werth für die streng wissenschaftliche Pädagogik, weil sie nur abstracte Formeln aufstellen. Practisch brauchbar sind dagegen die psychologischen Untersuchungen von Herbart, Beneke und Waitz. Wer sich aber einmal in die Wunderwelt des menschlichen Gemüths versenken und sich tief anregen lassen will, dem wird Schubert's „Geschichte der Seele“ (Stuttgart 1850, 2 Bde. 4. Aufl.) ein willkommenes Buch sein; doch muß er die mystische Deutung von der realen Thatsache streng zu scheiden wissen. Es hat dieses gemüthvoll geschriebene Buch aber etwas Wohlthuendes, Erquickendes, die Darstellung ist so herzinnig, die Auffassung so sinnig, der Verfasser so anspruchlos dahingebend, der nutzbaren Winke und Deutungen sind so viele, daß das Werk ein Gewinn für die Erziehungspraxis sein wird, sobald man es auszubeuten weiß.

Zweites Kapitel.

Die practischen Theoretiker und Methodiker der Pädagogik.

Um den übergroßen Stoff pädagogischer Schriften übersichtlich zu ordnen, haben wir die streng wissenschaftlichen und allgemein pädagogischen Werke von denen geschieden, welche neben den allgemeinen Principien auf die Methodik der einzelnen Lehrfächer eingegangen und, bis auf wenige Ausnahmen, von practischen Schulmännern verfaßt sind. Um auch hier nicht ins

Breite zu gerathen, beschränken wir uns vorzugsweise auf die Biographien und Aufzählung der einflußreichsten Schriften der Practiker, da wir ihrer Methode in den folgenden Kapiteln gedenken werden, in denen wir eine Uebersicht der gangbarsten Methoden geben.

Friedr. Heinr. Christ. Schwarz ward 1766 zu Gießen geboren, wo sein strenggläubiger Vater Professor war, welcher aber nach sieben Jahren eine Pfarrstelle in Alsfeld annahm. Nachdem der Sohn im 17. Jahre die Universität bezogen und Theologie studirt hatte, mußte er den kranken Vater im Amte unterstützen und nach dessen Tode eine Pfarre annehmen, um Mutter und Schwester zu ernähren. Erst 1804 ging sein Wunsch, akademischer Lehrer zu werden, in Erfüllung, da er nach Heidelberg berufen wurde, wo er aber sein Erziehungsinstitut beibehielt. Im Umgange mit gleichstrebenden Freunden verlebte er glückliche Tage, ward zum Kirchenrath ernannt und starb 1837. Schon 1792 veröffentlichte er den „Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung", dann seine „Katechetik", doch blieb sein Hauptwerk seine „Erziehungslehre" (3 Bde) und „Lehrbuch der Pädagogik oder Erziehungskunde" (3 Thle). Schwarz war Anhänger Pestalozzi's und gemäßigter Rationalist. Er gab zuerst eine Uebersicht der Geschichte der Pädagogik und führte seine allgemeinen Grundsätze in den einzelnen Lehrfächern speciell durch. Durch seine Schriften, Journale und den persönlichen Einfluß wirkte er in weiten Kreisen. Er will den Menschen zur Gottähnlichkeit nach den Vorschriften der Heiligen Schrift erziehen, berücksichtigt aber dabei auch die leiblichen Einflüsse und gründet die Erziehungskunst daher auf die Anthropologie, indem er den Gesetzen der menschlichen Natur zu folgen bestrebt ist. Harmonische Ausbildung aus dem Mittelpunkt eines sittlich religiösen Lebens ist sein Hauptziel.

Da sein Buch in einigen Ansichten und Voraussetzungen veraltet ist, so hat es Dr. W. J. G. Curtmann, Seminardirector zu Friedberg, wiederholt umgearbeitet, bis die fünfte und sechste Auflage (Leipzig 1855) ein selbständiges Werk geworden ist, welches jedenfalls zu den tüchtigsten Lehrbüchern

der Pädagogik gehört, da es Erziehung und Unterricht umfaßt, knapp gehalten ist, die hauptsächlichsten literarischen Nachweisungen bringt, von aller Ueberschwenglichkeit und Einseitigkeit frei und von einem religiösen Geiste durchweht und getragen ist, der ermuthigend und belebend wirkt. Was die allgemeinen Grundsätze anlangt, so steht Schwarz auf Pestalozzi'schem Boden und erstrebt „Heranbildung zur möglichsten menschlichen Vollkommenheit, nach dem Stande christlicher Civilisation." Dieses Endziel ist ziemlich unklar, da über die möglichste Vollkommenheit und die christliche Civilisation die Meinungen sehr verschieden sein können. Curtmann will so erziehen, „daß jede gegenwärtige Entwickelung der Grund einer vollkommeneren werde." Auch hiermit kann man, wie fast mit allen Definitionen des Erziehungszweckes, wenig anfangen. Im Uebrigen giebt Curtmann über leibliches und geistiges Leben Aufschluß und Anweisung, entwickelt die Unterschiede der Erziehungsmittel und die Lehrmethoden klar und eindringlich, und steht mit seinen Ansichten und Bestrebungen auf dem Boden jenes Glaubens, der mit der Wärme der Dahingabe an den Geist Gottes zugleich große Schärfe des Verstandes besitzt und was als menschliche Zuthat zum Worte Gottes hinzugekommen und dem Wandel der Meinungen unterworfen ist.

Denselben Standpunkt hat auch Dr. Heinrich Gräfe inne (früher Director zu Cassel, jetzt zu Bremen), welcher überhaupt einer der eifrigsten Förderer des Volksschulwesens ist. Seine „allgemeine Pädagogik" orientirt in der Literatur des Schulwesens, und wenn die Ueberfülle des Stoffes den Verfasser auch gehindert hat, ihn in übersichtlicher Klarheit und präciser Fassung vorzulegen, so ist es doch schon ein Verdienst, den Stoff überhaupt einmal zusammengeschleppt zu haben. Außer seinen übrigen pädagogischen Schriften ist seine „deutsche Volksschule" (Leipzig 1850. 3 Thle.) jedenfalls sein Hauptwerk, dem nur kürzere Fassung und weniger ins Allgemeine verschwimmende Umschreibungen zu wünschen wären. Gräfe entwickelt die innere und äußere Organisation der Schule, ihre Geschichte und Verfassung, die Beschaffenheit der

Klassenräume und Lehrmethoden. Er ist also entschieden Practiker, der sich durch die vorangeschickte Theorie nicht hindern läßt, in das Detail der Praxis einzugehn.

Wenn Gräfe den Standpunkt gemüthvoller Gläubigkeit zu behaupten sich bestrebt, so durchweht Dr. August Hermann Niemeyer's (1754—1828) „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ (3 Bde) der frische Geist des humanistischen Rationalismus. Als Director der Francke'schen Stiftungen und Kanzler der Universität so wie als beliebter Professor der Theologie hat dieser liebenswürdige Mann einen unberechenbaren Einfluß auf seine Zeitgenossen ausgeübt, und da sein Hauptwerk durch die Nachträge seines gleichfalls verstorbenen Sohnes mit der Entwickelung der Pädagogik gleichen Schritt gehalten hat, so ist sein Buch immer noch eines der brauchbarsten. Im Ganzen hat es eine gelehrte Fassung erhalten, enthält neben den allgemeinen Begriffsbestimmungen eine Geschichte und eine specielle Methodik, dabei eine sehr reiche Literatur. Da beide Niemeyer als Schulmänner Großes geleistet haben, so wird ihr Andenken unvergeßlich bleiben, so sehr auch die Dunkelmänner unsrer Zeit ihre freien religiösen Ansichten angreifen. Edle Humanität, ein milder Geist und ein großer Schatz gereifter Erfahrungen liegen in dem Buche aufbewahrt. Schreiber dieses folgte als Schüler dem Sarge des Kanzlers und als Lehrer dem seines Sohnes, des Directors der Francke'schen Stiftungen, eines strebsamen unermüdlichen Arbeiters, eines Mannes von ehrenwerthem, biederem Charakter.

Entschieden parteiisch ist dagegen die Wirksamkeit Friedr. Adolph Wilh. Diesterweg's, welcher mit seinem Rationalismus kokettirt und mit Bitterkeit die entgegenstehende Ansicht verfolgt. Von abstract verständigen Voraussetzungen ausgehend, hat er die Lehrerbildung und den Wissenskreis der Volksschule so hoch gestellt, daß sich seine Endziele ins Unerreichbare verlieren. Diesterweg stammt aus Siegen, studirte Theologie, war in verschiedenen Städten am Rhein Lehrer, dann Rector in Elberfeld, hierauf Seminardirector zu Meurs, wo er seine vielgelesenen, inhaltsreichen „rheinischen Blätter

für Erziehung und Unterricht" begann, seine trefflichen Lehrbücher der Mathematik, des Rechnens, der deutschen Sprache und der mathematischen Geographie wie der populären Astronomie verfaßte, und 1833 die Direction des Seminars zu Berlin übernahm. In neuester Zeit ist er unfreiwillig auf Wartegeld gesetzt, und da die Kammern dies nicht bewilligten, das Ministerium aber die Stelle nicht an Diesterweg zurückgab, so ist er am Ende seines mühevollen Lebens in eine bedrängte Lage gebracht. Sein Hauptwerk ist der „Wegweiser für deutsche Lehrer" (2 Bde), den er in Verein mit namhaften Schulmännern herausgab. Hier findet man eine so reiche Literatur, daß man nicht weiß, was man zu benutzen hat; die Methodik dagegen ist zu allgemein gehalten; auf die Volksschulen aber wird die formale Bildung und die Erziehung zur Humanität übertragen. Darin liegt die Einseitigkeit des Werkes: es ist weniger practisch, räsonnirt und reflectirt da, wo man positive Thatsachen sucht.

Den Rationalismus trieben auf die Spitze Dinter, Scholz und Zerrenner. Gustav Friedr. Dinter (geb. 1760), stammt aus Borna in Sachsen, studirte Theologie, ward Lehrer, dann Pfarrer, wobei er sich des Unterrichts besonders annahm, erhielt das Directorat des Seminars zu Dresden, vertauschte es nach 10 Jahren mit einer Landpfarre, erhielt 1816 den Ruf als Schul- und Consistorialrath nach Königsberg in Preußen und starb 1831. Von seinen katechetischen und methodischen Schriften fand seine Schullehrerbibel die weiteste Verbreitung, doch ward sie später in Preußen verboten. Dasselbe Schicksal hatten auch die pädagogischen Schulschriften Dr. Carl Christ. Gottlob Zerrenner's (geb. 1780 bei Magdeburg, gest. als Schulrath, Ritter mehrerer Orden in den funfziger Jahren [1851]). Von seinen zahlreichen Schriften waren seine „Grundsätze der Schulerziehung, der Schulkunde und Unterrichtswissenschaft", so wie seine „Grundsätze der Schuldisciplin" neben seinen katechetischen und Religionsbüchern die gebräuchlichsten, obschon sie oberflächlich, einseitig und nur auf mechanisches Abrichten berechnet sind. Der Oberlehrer am bunzlauer Seminar Christ. Gottl. Scholz (geb. 1791 bei Brieg)

war einfacher Elementarlehrer, zeichnete sich aber so aus, daß er in Neiße Rector und später Seminarlehrer wurde. Gegenwärtig ist er von seinem Amte entfernt. Scholz gehört zu den fruchtbarsten pädagogischen Schriftstellern, und sein Rechenbuch wie sein Sprachschüler haben weiteste Verbreitung gefunden. Durch seinen „Schulboten" gewann er Einfluß auf die Lehrer Schlesiens und vertrat in denselben den Rationalismus, wozu er um so weniger berufen war, da er kein Theolog ist.

Wenn nach dieser Seite hin Tendenzen in die Schule getragen wurden, die nicht hinein gehören, wenn oberflächliches Räsonnement und Hineinreden in Regierungsmaßregeln, ein Streben nach abstract formaler Bildung, welcher die solide Grundlage positiver Kenntnisse fehlt, die Regierungsgewalt zur Gegenwehr reizte: so beschränken sich andre Pädagogen verständigerweise nur auf Methodik, oder sie suchen Schule und Kirche in Eintracht bei einander zu erhalten, wobei es denn nicht fehlt, daß man auch hier zu weit geht und die kirchliche Ansicht einer besonderen Partei für die der Kirche überhaupt ausgiebt und mit Gewalt die Gegenpartei zum Schweigen bringt, sie mit Stumpf und Stiel vernichten möchte, anstatt sie auf das rechte Maaß zu beschränken. Wir rechnen hierher Harnisch, die beiden Zeller, Schulz, Bormann, Thilo, Völter.

Wilhelm Harnisch ward 1787 zu Wilsnack im Potsdamer Bezirk geboren, wo sein Vater Schneider war, studirte in Halle und Frankfurt a. O. Theologie, beschäftigte sich aber gern mit Pädagogik, übernahm eine Hauslehrerstelle, ward 1810 ausersehen, auf Staatskosten die Pestalozzi'sche Methode im Plamann'schen Institut zu Berlin kennen zu lernen, schrieb seine „deutschen Volksschulen", erhielt eine Lehrerstelle am breslauer Seminar, wo er auf Verbesserung des Lese- und Schreibunterrichtes hinwirkte, und ward Erzieher der Prinzessin Charlotte. Im Jahre 1822 übertrug man ihm das Seminar zu Weißenfels, welches unter ihm seine Blüthezeit durchlebte. Um Lehrerbildung hat er sich große, unvergeßliche Verdienste erworben; doch gerieth er zuletzt in einseitige pietistische

Richtung. Seine „Meß- und Raumlehre", seine „deutsche Bürgerschule", sein „Volksschullehrer" und „Erziehungsrath" sind aus wohlüberlegter Praxis hervorgegangen und seine katechetischen Schriften trotz ihres Beigeschmackes von Mysticismus reich an brauchbaren Ideen.

Der Begründer der pädagogischen Journalistik war Phil. Jac. Völter (1757—1840), ein Knabenlehrer im Würtembergischen, wogegen der jetzt lebende Völter die äußerste Grenze des zanksüchtigen, verdächtigenden Pietismus bezeichnet und im „süddeutschen Schulboten" diese Richtung vertritt mit einem Muthe, der auch vor absurden Behauptungen sich nicht scheut. Ein Mann von ächt christlicher Frömmigkeit, die ihren Beruf im Wohlthun der Armen sucht, war der baden'sche Director der freiwilligen Armenschullehrer- und Erziehungsanstalt zu Bruggen, Christ. Heinrich Zeller (geb. 1777). Zwar studirte er zu Tübingen die Rechtswissenschaft, widmete sich aber aus Neigung dem Lehrerberuf, stand einige Zeit lang Privatanstalten vor, arbeitete dann als Schulinspector in Heilbronn für Lehrerbildung und gründete 1820 eine Armenschule zu Bruggen, die ihm kaum die Existenz sicherte, in welcher er aber Bettel-, verwaiste und verwahrloste Kinder sammelte, auch Lehrer für solche Schulen heranbildete. Seine „Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armenschullehrer" und seine „Seelenlehre, gegründet auf Schrift und Erfahrung" sichern ihm als Schriftsteller ein ehrenvolles Andenken. Sein Bruder, Carl August Zeller, besuchte Pestalozzi's Anstalt zu Burgdorf, errichtete dann eine ähnliche Sonntags- und Armenschule zu Tübingen, unterrichtete hierauf in St. Gallen Landschullehrer in Methode und Erziehung und wirkte hier segensreich für Lehrerbildung; er errichtete auf einer Reise zu Pestalozzi in Hofwyl ein zweites Seminar, wo ihn der König von Würtemberg kennen lernte, der ihn nach Heilbronn berief. Hier unterwies er auf eigne Rechnung lernbegierige Lehrer, folgte dann einem Rufe, das Waisenhaus zu Königsberg in Preußen zu einer Musterschule umzuwandeln, in welcher er besonders Geistliche in die Pädagogik practisch einführte. Nachdem er noch einige Anstalten in Ostpreußen gegründet

und belohnende Anerkennung gefunden hatte, privatisirte er am Rhein und starb 1847 in Stuttgart. Einflußreich wirkten seine „Gesanglehre“, „Raumlehre“, seine „Schulmeisterschule“ und „Elementarschule.“

Unter den Lebenden haben Braubach in Gießen durch eine Reihe Artikel für die Pestalozzi'schen Humanitätsprincipien gekämpft, Bormann in Berlin für practische Erziehung auf dem Boden christlicher Gesinnung; Thilo in Erfurt pflegte die Katechese und den Religionsunterricht; Kellner in Trier regte durch seine deutsche Sprachlehre und Aphorismen in weitem Kreise an u. s. w. Wir kehren indeß zu den Pädagogen zurück, welche das Gesammtgebiet der Pädagogik encyclopädistisch bearbeitet haben oder einzelne Methoden schufen.

Johann Michael Sailer (geb. 1761 zu Schrabenhausen und gest. 1832 als Bischof zu Regensburg) gehört durch seine Schrift „über Erziehung für Erzieher“ zu den begeistertsten, edelsten Menschenfreunden, wie sich deren unter der höheren katholischen Geistlichkeit viele finden. Sailer sucht alle Extreme zu vermeiden und eine vernünftige christliche Erziehung mit Berücksichtigung der natürlichen Bedingungen des Leibes und Geistes zu erreichen. Vom Unterricht im Besonderen handelt sein Buch nicht, jedoch spricht er die Pflichten des Landschullehrers im zweiten Bande aus und sucht ihn zu einer edlen, hohen Auffassung des Erziehungswerkes zu begeistern.

Dr. Heinrich Stephani (geb. 1761 zu Gemünd, gest. 1851 als Dekan zu Gunzenhausen, nachdem er sein Amt als Regierungs- und Schulrath zu Ansbach niedergelegt hatte) schrieb „ein Handbuch der Erziehung nach der bildenden Methode“ und will den Menschen zur Sittlichkeit und der daraus hervorgehenden Glückseligkeit erziehen durch Freundlichkeit und Belehrung. Seine Richtung ist auch nach anderen Seiten hin einseitig und veraltet, denn er will nur eine verständige Erziehung für das enge bürgerliche Gemeindeleben. Neu ist seine „Leselehrmethode.“

Dr. J. B. Graser (geb. in Unterfranken 1766, gest. 1841 zu Bayreuth als Schul- und Studienrath) hat sich durch seine „Divinität oder das Princip der einzig wahren Menschen-

erziehung" und „Elementarschule" einen Namen erworben, denn er will nach Pestalozzi'scher Methode für den Staat erziehen, wonach er die Lehrstoffe construirt, da „aller Unterricht nur für's Leben sein soll," welches im „christlich-religiösen Leben seinen Mittelpunkt findet." Um die Methode des Elementarunterrichts hat er sich sehr verdient gemacht, und seine Schriften gehören zu den gehaltreichsten der neuesten Literatur. Seinen Vorschriften folgten Wurst (1800—1845), Dreher, Retz, Ludwig und Heunisch in ihren Elementarbüchern.

Bernhard v. Denzel (geb. 1773 zu Stuttgart, Nassau'scher Prälat und gest. 1838) stellte in der „Volksschule" und „Einleitung in die Erziehungslehre" für allseitige Bildung des Geistes auch in den Elementarschulen bestimmte Regeln fest, damit jeder Mensch seine Bestimmung erreiche, indem der Lehrer und Erzieher den psychologischen Gesetzen folgt. Wenn sich Graser mit dem gesammten Unterrichts- und Erziehungswesen beschäftigt, so beschränkt sich Denzel vorzugsweise auf den Elementarunterricht, bei welchem er für Lesen, Schreiben und Rechnen eine neue Methode in Anwendung brachte. Graser und Denzel bezeichnen religiöse Bildung als die Hauptaufgabe aller Erziehung.

Ihnen schließt sich der katholische Seminardirector Dr. Hergenröther an, welcher in der „Erziehungslehre im Geiste des Christenthums" das Endziel der Erziehung dahin bestimmt, daß „der Mensch ein Ebenbild Gottes werde." Ueber Zucht und Methode giebt er treffliche Regeln. Nicht minder lehrreich und practisch sind des Wiener Waisenhausdirectors Vierthaler „Elemente der Methodik und Pädagogik", dem wir den evangelischen Seminardirector Riecke (gest. als Pfarrer vor wenigen Jahren) und seine „Erziehungslehre" an die Seite stellen, welcher jedoch die Psychologie als Grundwissenschaft aufstellt und die Ethik als Beihülfe der Pädagogik benutzt. Nachdem er einen Ueberblick der Geschichte der Erziehung und eine Lehre vom Menschen gegeben hat, stellt er die Erziehung zur vernünftigen Selbsterkenntniß als abstractes Princip auf.

Bei allen angeführten allgemeinen Werken findet man

das Eigenthümliche, daß in ihnen philosophisch oder theologisch ein Erziehungsziel construirt wird, welches das Ideal des Menschen aufstellt, das bald Humanität, bald christliche Frömmigkeit, bald allseitige Bildung, bald gar das Ziel der Menschheit überhaupt ist. Nach diesem Ideale bemißt man die Erziehungsmittel und legt sich die Lehrstoffe zurecht. In Betreff dieser Mittel und Stoffe ist man im Ganzen einverstanden, so daß sie in allen Werken durchschnittlich dieselben sind, und der Unterschied nur darin besteht, daß sie in einer anderen Reihenfolge oder in verschiedener Gruppenordnung aufgezählt, oder aus abweichenden Principien abgeleitet werden. Es besteht also ein großer Theil dieser Erziehungswerke in abstracter Theorie und Systematik, die eine formelle Bedeutung, aber einen geringen practischen Werth haben. Die Pädagogik von Waitz und zum Theil von Beneke sind in dieser Beziehung für den Lehrer viel nutzbarer als alle jene formelle Begriffsspaltung, Schematisirung und umständliches Disponiren. Ich habe es daher versucht, in meiner „Erziehung der Knaben“ (Leipzig 1855) das Brauchbarste und Practische aller dieser Theorien zusammenzustellen, die formellen Definitionen wegzulassen, dagegen zur eignen Beobachtung Anleitung zu geben.

Nicht minder allgemein gehalten sind die methodischen Rathschläge, welche nur der anzuwenden weiß, welcher überhaupt Methode schon sich angeeignet hat, dabei gehen die Constructionen der Lehrgegenstände von einseitigen Voraussetzungen aus, weil man sie aus irgend einem in den Wolken liegenden Erziehungszwecke ableitet. Seit Pestalozzi hat man die Pädagogik zwar wissenschaftlich behandelt, hat sie nach philosophischen oder theologischen Systemen zugerichtet, hat sich in Allgemeinheiten mit den Vorschlägen und Forderungen umhergetrieben; aber Epochemachendes ist nicht geleistet worden, sondern es haben sich nur verschiedene Richtungen geltend gemacht. Die begangenen Fehler liegen freilich tief in der deutschen Natur, daß man über einen Gegenstand speculirt, anstatt ihn sorgfältig zu durchforschen. Wenn man unsre Schuljugend ansieht, die mit dem vierzehnten oder zwanzigsten

Jahre die Schule verläßt, die also mitten in der Entwickelung steht und eigentlich erst vom Leben wird erzogen werden; wenn man diese durch und durch unreife Jugend ansieht und ihr gegenüber die hochfliegenden Erziehungsideale von Gottähnlichkeit, Humanität, geistiger Freiheit u. s. w. stellt: so sieht man das Unpractische von allen jenen zahlreichen Anweisungen für die Erziehungspraxis. Die Erziehungstheoretiker machen es wie das frankfurter Reichsparlament, welches über Grundrechte sich so lange stritt, bis es darüber in heftige Parteiungen gerieth.

Die Aufgabe der Erziehung kann nur die sein, die menschliche Natur sich normal entwickeln zu lassen und vorbereitend für das bürgerliche und öffentliche Leben zu erziehen. Man muß die menschliche Natur daher sorgfältig studiren, muß Lebensalter, Temperamente, leibliche und geistige Einflüsse zu beobachten und zu erkennen verstehen, muß das Schwanken der Gemüthsstimmungen, das Ebben und Fluthen der geistigen Kräfte zu beurtheilen wissen, und erst auf dieser realen Grundlage der Geisteskenntniß kann man practische Maximen gründen, Maßregeln vorschreiben und Erfolge berechnen. Der Lehrer ist wie der Irrenarzt beauftragt, das irrende, einseitige und verkehrte Denken, Urtheilen und Wollen ins rechte Gleis zu bringen und darin zu erhalten. Der Erzieher muß das normale Denken kennen, um darnach die bei den einzelnen Individuen vorgefundenen Abweichungen zu beurtheilen, kurz, er muß Menschenkenntniß, Kenntniß des menschlichen Herzens und scharfe Beobachtungsgabe besitzen, um aus leichten Andeutungen, aus dem Blicke, dem Mienenspiele, einem entschlüpften Worte die inneren Vorgänge zu errathen. Aus Kriminalgeschichten und Berichten der Irrenärzte lernt der Lehrer gewiß mehr, als aus dem logisch regelrecht construirten Erziehungssystem der gelehrten Pädagogen. In der Praxis findet man daher auch nur hier und da einen glücklichen Erzieher, während die Mehrzahl der Uebrigen, da sie von der Natur des Geistes, den sie bilden wollen, nur einige ganz verkehrte Vorstellungen haben, entweder großes Unheil anrichtet, oder, wenn die menschliche Natur stark genug ist, um

alle den Quacksalbereien mit Strafen, Hungern, Einsperren, Nachsitzen, Strafarbeiten u. s. w. zu widerstehen, im günstigsten Falle unschädlich wirkt. Es wäre daher Sache der Lehrerseminarien, die jungen Leute zu solchen Beobachtungen der Jugend, aber auch der eignen Praxis und ihrer Erfolge anzuleiten.

Dasselbe gilt auch von den Lehrstoffen und der Methode. Obschon doch die tägliche Erfahrung lehrt, daß jeder Beruf ein gewisses Maaß elementarer Kenntnisse voraussetzt und deshalb die Gemeinden Schulen errichten und unterhalten, damit in ihnen jene Elemente gelehrt werden, so gehn die Theoretiker doch nicht von diesen Thatsachen aus, sondern fabeln sich ein Bildungsziel zurecht, indem sie auseinandersetzen, was jeder gebildete Mensch wissen sollte. Da es des Wissenswerthen sehr viel giebt und zu wünschen ist, daß Jeder recht viel lerne, so übersehen diese Theoretiker leicht, daß dem Jünglinge und Manne auch noch Zeit und Gelegenheit zum Lernen übrig bleibt, daß die Schule den Menschen nicht fix und fertig machen, sondern nur für eine weitere Stufe vorbereiten soll. Daher findet man denn Ueberladung mit Lehrstoff, Gedächtnißdressur, Mischmasch verschiedenartiger Dinge in den Lectionsplänen. Ob die Kinder Fähigkeit für solche Stoffe, ob sie Interesse haben, ob die Stoffe ein Bildungsbedürfniß ihres Standes und künftigen Berufes sind, — darnach fragt man nicht; denn man will ja allgemeine Bildung, Normalmenschenbildung, so selten auch solche Normalmenschen sind. In dieser Einseitigkeit liegt die unbestreitbare Berechtigung der preußischen Regulative, die freilich des Guten auch wieder zu viel thun und sogar die Lehrerbildung auf ein so enges Maaß beschränken, daß der Lehrer seinen Schülern nur um einen Schritt vor und daher immer in Gefahr ist, sich Blößen zu geben, sobald er einmal einen geweckten Kopf unter seinen Schülern hat. Jene Regulative gehen aber von dem ganz richtigen Grundsatze aus, daß die Jugend eben nur einen engbegrenzten Jugendunterricht erhalten können, welcher die nächsten Bedürfnisse befriedigt. Was das Kind dereinst als Jüngling und Mann nöthig hat, das mag es sich

verschaffen, wie und wo es dasselbe kann; der Schule liegt diese Pflicht nicht ob, wogegen die Gemeinde Fortbildungs-, Sonntags-, Handwerkerschulen u. a. gründen mag.

Zum Schluß dieses Kapitels gedenken wir noch der pädagogischen Zeitschriften, welche seit dem letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts entstanden und zu übergroßer Anzahl angewachsen sind. Sie haben ihren großen Nutzen, da sie anregen und den Lehrer vor Vereinzelung hindern, seine Bildung fortsetzen. Daß bei der großen Menge von Journalen und Aufsätzen viel Seichtes und Breites mit unterläuft, läßt sich nicht leugnen; doch schadet es auch nichts. Die verbreitetsten Zeitschriften sind wohl der „österreichische Schulbote", der „süddeutsche Schulbote", das „brandenburgische Schulblatt", Körner's „practischer Schulmann", Diesterweg's „rheinische Blätter" u. s. w. Fast jedes Land und jede Provinz hat ihre eigne Zeitschrift, dagegen fehlt ein Centralblatt, welches die besten Arbeiten sammelt und in die Zersplitterung Einheit bringt. Viel Treffliches geht verloren, weil es in irgend einer Zeitschrift erscheint, die nur einen kleinen Leserkreis besitzt. Eben so ist das practische Element nur durch „den practischen Schulmann" vertreten, obschon es doch so nahe liegt, daß man auch durch Vormachen, Zeigen und durch Zuführung geeigneter Lehrstoffe den Lehrer bilden kann. Jene Centralorgane, die eine Zeit lang den Anlauf nahmen, als ob sie das Gesammtschulwesen vertreten wollten, die „allgemeine Schulzeitung" und die „pädagogische Revue", waren ihrer Aufgabe nicht gewachsen, sie wurden einseitig und geschwätzig, so daß sie dem Streben nach Besonderung nicht genug Widerstand leisten konnten. Dagegen haben sich andre Schulgruppen so weit geeinigt, daß sie ein Centralorgan schufen. Bei den Blinden- und Taubstummenlehrern liegt es in der Sache, daß sie zusammenhalten; für die preußischen Gymnasien schuf Mützel eine besondre Zeitschrift, und für die höheren Bürger- und Töchterschulen gründeten Vogel und Körner in der „höheren Bürgerschule" ein Centralorgan, welches vielleicht neben dem „practischen Schulmann" das einzige Journal ist, welches wirklich durch ganz Deutschland

verbreitet und ein Mittelpunkt für die genannten Schulen geworden ist.

Ein nicht minder erfreuliches Zeichen für die Strebsamkeit der Lehrer ist die Errichtung von Lesevereinen und wandernden Bibliotheken, von Wittwenkassen und von alljährlichen Versammlungen, da sich durch solche Unternehmungen Corporationsgeist, Gemeinsinn und die Liebe zum Allgemeinen ausbildet, die dem vereinzelt lebenden Lehrer vor dem geistigen Verkommen schützen. Wenn einzelne Regierungen gegen solche Erscheinungen mißtrauisch sind, so wird sich dies verlieren, wenn die Lehrer es verstehen, durch Takt und Umsicht jede Verdächtigung zu entkräften.

Drittes Kapitel.

Die Lehranstalten.

Der Unterrichtsanstalten sind in unserm Jahrhunderte sehr viele geschaffen und noch immer entstehen neue, denn neben den gelehrten, Mittel- und Volksschulen giebt es nicht nur gelehrte Anstalten, sondern eine Menge von Special-, Berufs- und Zwischenschulen, daß sich dieselben kaum in eine übersichtliche Ordnung bringen lassen. Wenn man also behaupten kann, daß seit Basedow, Francke, Pestalozzi und Zeller ein gewaltiger Schöpfungstrieb in Betreff des Schulwesens sich offenbart, so vermißt man daneben das Organisationstalent, da die Schulen weder unter sich noch in sich so durchgreifend organisirt sind, wie es zu wünschen wäre. Es dürften etwa nur die Gymnasien, Volksschulen und zum Theil die Universitäten in Deutschland im Ganzen in allen Staaten gleichmäßig organisirt sein, aber bei den übrigen Lehranstalten herrscht um so größere Verschiedenheit. Ein weiterer organischer Zusammenhang findet sich nur zwischen Gymnasium und Universität, wogegen von den übrigen Schulen jede ihren Weg geht, unbekümmert, wen sie rechts

oder links zum Nachbar hat, wo ihre Zöglinge vorbereitet werden, bis zu welchem Ziele sie dieselben führen will. Nur die Realschulen hat man von Staatswegen in das Schulganze einzufügen gesucht, indem man künftigen Unterbeamten die Realschule als Vorbildungsanstalt zuwies; aber selbst in Preußen herrscht hierin noch große Inconsequenz. Denn wenn es heißt, nur der Secundaner eines Gymnasiums oder der Primaner einer Realschule hat die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst, so hat man in den besonderen Prüfungscommissionen, die man zum Theil aus Apothekern, Kaufleuten und Technikern zusammensetzt, dieses erste Gesetz beseitigt, denn jeder Kommis und Ackerbaulehrling kann ein ziemlich tief herabgesetztes Examen machen. Noch ist man ferner nicht entschieden, ob ein Abiturient der Realschule die Universitätsstudien als vollgültiger Student in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern machen darf; noch streitet man, ob Aerzte und Cameralisten eine mehr angemessene Vorbildung auf den Realschulen erhalten würden. Und während die Realschulen einen achtjährigen Cursus ansetzen müssen, gnügt bei den Gewerbeschulen ein vierjähriger, um für das Baufach gleiche Rechte mit den Realschulen zu erlangen. Noch fehlen für die neueren Sprachen, für Geographie und deutsche Literatur an den meisten Universitäten ordentliche Professoren, und ist erst seit einigen Jahren in Preußen die Möglichkeit gegeben, sich in den neueren Sprachen prüfen zu lassen; noch ist die Pädagogik an den Universitäten der vernachlässigte Theil, den die Theologie mit einer Katechetik zu ersetzen sucht; noch geschieht für die practische Ausbildung der Studenten zu Lehrern fast so viel wie nichts, obschon doch ein großer Theil der Studirenden sich dem Lehrstande widmet. Man darf sich daher nicht wundern, daß an den höheren Schulen wohl viel gelehrte Lehrer, aber wenig Pädagogen zu finden, daß die Gymnasien und zum Theil die Realschulen in Betreff der Methode hinter den Volksschulen zurückgeblieben sind. Nach obenhin fehlt es in den Lehranstalten also an Organisation.

Eben so ist es mit dem Verhältniß der Schulen unter sich. Viele Gymnasien und Realschulen haben besondre Vorklassen

errichtet, um sich ihre künftigen Schüler heranzubilden; im Ganzen hängt es aber vom Zufall ab, welche Vorbildung der Noviz mitbringt, wodurch die unteren Klassen in ihren Fortschritten aufgehalten werden, da die Köpfe erst etwas egalisirt und auf ein gewisses Niveau der Vorbildung gebracht werden müssen. Die vielen Specialschulen sind erst recht dem Zufalle Preis gegeben, und da es nicht in ihrer Macht steht, ein bestimmtes Maaß von Kenntnissen bei ihren Schülern vorauszusetzen, so quälen sie sich mit Elementarunterricht herum, oder sie beginnen wirklich mit dem höheren Unterricht, den der Schüler aber nicht begreift, nicht überwältigt und sich selbstthätig aneignet. Und doch ließen sich diese technischen und gewerblichen Berufsschulen so leicht organisiren, wenn man die Realschule zur allgemeinen Vorschule machte, diese in eine Ober- und Unterrealschule theilte und festsetzte, daß man zur Gewerbschule nur aus der Oberklasse der Unterrealschule übergehn könne, zu den höheren technischen Lehranstalten aber nur aus der Oberklasse der Oberrealschule; wenn man die Grenzlinien zwischen der formell bildenden Gelehrtenschule und der realistisch bildenden höheren Bürgerschule schärfer zöge, so daß die polytechnische Schule die Universität der Realschule würde. Die Elementarschule behält die Kinder bis ins 9. Jahr, von da ab gehen sie zur Bürger- oder Real- oder Gelehrtenschule in der Fassung, daß die Realschule die Spitze der Volksschule bleibt, da sie specieller für das bürgerliche Berufsleben vorbildet.

Was die einzelnen Lehrstoffe anlangt, so sind diese wohl methodisch bearbeitet, aber nicht organisch geordnet. Sie sind Lehrstoffe geblieben, sollten aber doch nur Bildungsstoffe, Bildungsmittel sein, die der Fassungskraft, aber auch der Anschauungsweise und dem Altersinteresse der Jugend sollten angemessen sein. Demgemäß muß man die Masse der Kenntnisse ganz anders vertheilen, da es nicht einseitig darauf ankommt, dem Kinde ein gewisses Quantum von Kenntnissen beizubringen, sondern durch die Lehrstoffe das Kind allseitig geistig entwickeln und fähig machen soll, sich im reiferen Alter weiter fortzubilden durch Umgang, Lectüre und Uebung. Dazu

sind freilich Kindergärten und Fortbildungsschulen erforderlich, so daß der Unterricht bis ins zwanzigste, ja dreißigste Jahr reicht. Die Lehrbücher und Lectionspläne richten sich nach dem Lehrgegenstande, zerlegen ihn in Elemente, die nicht immer seine Grundelemente sind, und muthen dem Kinde zu, sich für solches abstracte Stückwerk zu interessiren. Man sendet gar zu oft Abstractionen, Definitionen, Namen und Schematismus als elementaren Lehrstoff voraus, welcher nur geeignet ist, dem Kinde die Lust zu benehmen. Ein zweiter Nachtheil ist der, daß man zu wenig das wirklich Nützliche bevorzugt, daß man das Schulwissen ein leeres Buchwissen bleiben läßt. Was für Quälerei trieb man z. B. mit den Rechenkunststückchen, die im Leben nie vorkommen; dagegen ließ sich mancher statistische und geographische Stoff unter die Rechenaufgaben bringen, einüben und zur Grundlage einer Kenntnißnahme der öconomischen Zustände machen. Während die Knaben mit Pflanzenbestimmungen und Systemen geplagt werden, lernt keiner eine Blume pflegen, einen Baum ziehen, oculiren und behandeln. Vom Kameel wird viel erzählt, von Löwen- und Elephantenjagden ein Breites erwähnt, aber von der Natur und dem Nutzen unsrer Hausthiere, von der Lebensweise des Hasen und Fuchses erfährt das Kind nur Oberflächliches.

Von den bestehenden Unterrichtsanstalten haben die Universitäten noch viel Mittelalterliches behalten, obschon sie die Sitze der wissenschaftlichen Forschungen wurden. Sie sind jedoch in den verschiedenen Ländern verschieden organisirt. Der Lehrkörper besteht aus ordentlichen und außerordentlichen Professoren und Privatdocenten oder Licentiaten. Jede Facultät wählt alljährlich aus ihrer Mitte einen Decan, doch ist dies meist so geordnet, daß die ordentlichen Professoren der Reihe nach das Decanat verwalten. An der Spitze der Aufsichtsbehörde, des Senats, steht der gewählte Prorector oder der von dem Staate beauftragte Kanzler oder der Rector. Bei Berufung zu Lehrstellen hat die Facultät das Vorschlagsrecht. An den russischen Universitäten (vor 1849 auch an den östreichischen) ist der Professor an ein vorgeschriebenes Lehrbuch gebunden, ist die Studienordnung den Studenten vorgeschrieben,

die auch eine bestimmte Kleidung tragen müssen, so daß sie erst nach überstandener Prüfung von einem Pensum zu andern fortschreiten dürfen. Solche Universitäten sind daher nur hohe Schulen. An den deutschen Universitäten ist lange über Hör- und Lehrfreiheit gestritten, daß nämlich jeder Docent frei lehren darf, was er nach wissenschaftlicher Ueberzeugung für das Wahre halten muß, daß er also bestehende Lehren angreifen und kritisiren, sie verwerfen und bestreiten kann. Zwar ist damit die Freiheit der Wissenschaft gesichert, aber es erhebt sich die Rechtsfrage, ob der Staat einen Lehrer bezahlen und dulden darf, welcher sich gegen die bestehende Ordnung erklärt, oder welcher Lehrmeinungen vorträgt, welche die Staatsgewalt für gemeingefährlich hält. Es hat daher nie an Conflicten zwischen der freien Wissenschaft und der Staatsgewalt gefehlt. Es wurden Kant gewisse Themata verboten, Fichte aus Jena verwiesen, die Strenglutheraner in Preußen von den akademischen Lehrstühlen entfernt u. s. w. Was die Hörfreiheit anlangt, so muß jedes Mitglied einer Facultät gewisse Vorlesungen gehört haben, doch steht ihm die Reihenfolge frei.

Auf diesen beiden Freiheiten beruhen die Vorzüge der deutschen Universitäten. Die Schattenseiten sind die mangelhafte Disciplin, das Verbindungswesen mit seinen Ausschweifungen und das übermäßige Dictiren in unsrer bücherreichen Zeit. Da der Uebergang vom Schulzwange zur Ungebundenheit des Studentenlebens, die Losgerissenheit des Studenten vom geselligen Familienleben, der Mangel an Menschen- und Weltkenntniß zu mancherlei Verirrungen verleiten: so haben die Universitäten auch ihre mehr oder minder unerfreuliche Chronik. Ein tüchtigerer Geist kam über die akademische Jugend nach den Befreiungskriegen, durch welche in ihr nationale Gesinnung erregt und lebendig geworden war. Sie hatte ja zum Theil selbst mit den Waffen in der Hand das Vaterland vertheidigt, hatte es in Liedern gefeiert. Daher gründeten die Studenten als deutsch-nationale Verbindung die Burschenschaft; als junge unerfahrene Leute überschätzten sie ihre Kraft und verkannten ihre eigne Stellung zum Staat.

Das Wartburgfest mit seinen unbesonnenen Vorfällen gab daher den Feinden des freien deutschen Geistes, den heimlichen und offenen Sendboten Rußlands, Gelegenheit, diese Richtung des Studentenlebens als staatsgefährlich zu verdächtigen und sogar Bundesbeschlüsse zu erwirken. Dieser unerwartete Druck, diese Verdächtigung des deutschen Nationalgefühls und die Aechtung der Nationalfarben nach einem siegreichen, mit so schweren Opfern geführten Nationalkriege mußte Verstimmung erregen, welche in verschiedenen Excessen ausbrach (Sand's Mordthat, das Hambacher Fest und der Ueberfall der Hauptwache zu Frankfurt a. M.), die zwar nur von einigen Exaltirten ausgeführt, aber Allen zur Last gelegt wurden. In allen Staaten kamen lange Untersuchungen, harte Verurtheilungen und schwere Gefängnißstrafen über die Mitglieder verbotener Verbindungen; das Tragen der deutschen Nationalfarben galt für Hochverrath und brachte auf die Festung; freisinnige Professoren wurden abgesetzt und unter ihnen der Dichter des Nationalliedes: Was ist des Deutschen Vaterland? der patriotische M. Arndt, der auch über Erziehung eine lesenswerthe Schrift verfaßt hat, der Turnvater Jahn u. A. Seit das Unglück über die Universitäten hereingebrochen war, und ängstliche Gemüther in den „Demagogen", wie man die Burschenschafter nannte, die Revolutionäre Deutschlands sahen, fehlte es nicht an heftigen Streitschriften; denn die Einen wollten die Universitäten zu Abrichtungsschulen herabdrücken, die Anderen wollten reformiren und das Veraltete beseitigen. Achert klagte die Universitäten beim deutschen Ministercongreß als den Sitz alles Uebels an, Wessenberg nahm sich dagegen ihrer an; Leo und Thiersch geriethen mit Diesterweg in einen sehr unerquicklichen Federkrieg, der grade nicht zu Gunsten des Angreifers ausschlug. In neuester Zeit ist von den Universitäten selbst der Wunsch nach Reformen ausgesprochen, und sind durch besondre Zeitschriften Versuche gemacht worden, in die deutschen Universitäten Zusammenhang und Einheit der Bestrebungen zum Besseren zu bringen. Die begonnenen allgemeinen Conferenzen unterblieben schon nach kurzer Zeit, und nur die östreichische Regierung hat wirklich Reformen durch-

geführt, indem sie die einheimischen Universitäten nach dem Muster der deutschen organisirte und namhafte Professoren auf die Lehrstühle berief.

Im Ganzen sind die Universitäten nicht mehr das, was sie früher waren: die alleinigen Sitze der Wissenschaft. Es hat sich nicht selten ein handwerksmäßiger Betrieb der „Brodstudien" eingeschlichen, engherziger Kastengeist hemmt die Wirksamkeit der Privatdocenten, und zu Zeiten betrachtet man die Verbreitung einer „guten Gesinnung" für Hauptaufgabe, woneben man noch von einer „Umkehr der Wissenschaft" spricht. Unwissenschaftlicher Geist verbreitet sich hier und da in erschreckender Weise, und mit diesem nimmt die Roheit des Tabagirens und Duellirens überhand; denn die Wissenschaft und ihr ernstes Studium verleihen sittliche Kraft und höhere Lebensanschauung.

In England haben sich die Universitäten in ihrem mittelalterlichen Zuschnitt erhalten: sie sind humanistische Schulen mit klösterlichem Leben. Erst nach ihnen studirt man auf Fachschulen die Brodstudien. Doch hat man in London und einigen anderen Orten freie Hochschulen gegründet, die unabhängig von der Kirche und den deutschen Universitäten ähnlicher organisirt sind. Auch die holländischen nähern sich den unsrigen, wogegen die amerikanischen nur Gymnasien sind. Neuholland und Südamerika haben bereits ihre Universitäten, und Algier soll mit einer solchen ausgestattet werden.

In manchen Staaten nennt man die Universitäten auch Akademien, obschon man mit diesem Ausdrucke gelehrte Vereine oder Künstlerschulen zu bezeichnen pflegt. Als der athenische Bürger Akademos seinen Garten dem Staate geschenkt hatte, um ihn in ein Gymnasium umzuwandeln, pflegte der Philosoph Plato mit seinen Schülern unter den Baumgängen auf und ab zu gehn, um sich mit seinen Begleitern zu unterhalten und sie auf diese Weise mit seinen wissenschaftlichen Ansichten bekannt zu machen. Seine Schule, wenn man diese freie Unterweisung so nennen darf, hieß daher die akademische, und später nannte sich die gelehrte Anstalt in Alexandrien Akademie, nach welcher die jüdischen und arabischen Hochschulen

eingerichtet waren. An Karls d. Gr. Hofe errichtete Alcuin eine solche Akademie, die aber mit Karl's Tode einging. Erst nach 1453 gründete Lorenzo de Medici eine griechische und sein Sohn eine platonische Akademie, die zwar bald in Verfall geriethen, aber doch in fast allen europäischen Staaten Nachahmung fanden. Die Akademien nahmen nach und nach besondre Gestalten an; denn die einen waren meist besoldete Körperschaften, die sich mit gelehrten Untersuchungen beschäftigten und Andre durch Preisaufgaben dazu veranlaßten, dabei regelmäßige Sitzungen hielten, in denen sie ihre Forschungen mittheilten und dann drucken ließen. Zu ihnen gehört die von Berlin, (gestiftet 1700 auf Antrieb des genialen Leibnitz), zu Bologna (gestiftet 1690 und erneuert 1829), zu Dublin (seit 1782), zu Kopenhagen (1743), zu Lissabon (1779), zu München (1759), zu Paris (1666 gestiftet, 1793 aufgehoben, 1814 wieder hergestellt), zu Petersburg (1725), zu Stockholm (1741), zu Wien (1846) u. s. w. Andre Akademien beschäftigen sich mit besonderen Fächern der Wissenschaft; von ihnen verfaßte die accademia della crusca (1582) zu Florenz ein italienisches Wörterbuch, die académie française zu Paris (1629) ein französisches Wörterbuch, die Madrider ein spanisches Lexicon u. s. w.; andre Akademien sammeln, studiren und veröffentlichen Alterthümer, Inschriften, Münzen und Kunstwerke, noch andre beschäftigen sich mit der Ausübung einer Kunst, weshalb an ihnen Vorträge gehalten werden, wie auf den Malerschulen zu Berlin, München, Düsseldorf, Dresden u. s. w. Seltsamer Weise bezeichnet man mit dem Adjectiv akademisch ausschließlich Angelegenheiten der Universitäten.

Die Akademien sind die Hochsitze der gelehrten Wissenschaft, da ihre Mitglieder zum Theil wenigstens durch reichlichen Gehalt in den Stand gesetzt sind, sich ganz den gelehrten Forschungen zu widmen. Sehr nützlich sind solche Akademien geworden, wo sie auch des bürgerlichen und industriellen Lebens sich annahmen, Erfindungen prüften, die Ergebnisse der Naturwissenschaft allgemein nutzbar zu machen suchten, für Verbreitung guter Instrumente, Maschinen, Culturpflanzen und dergl. Sorge trugen, und dem gewerblichen

Betrieb mit ihrer wissenschaftlichen Erkenntniß zur Seite standen.

Eine zweite Gattung wissenschaftlicher Lehranstalten bilden die Gymnasien, Lyceen, Pädagogien, Ritterakademien und wie sie sonst heißen, auf denen das Studium der alten Sprachen vorwaltet, und welche auf die streng wissenschaftlichen Facultätsstudien der Universitäten vorbereiten. Es sind dies die Kloster-, Dom- und lateinischen Stadtschulen in moderner Form. Wie in den Gymnasien des alten Griechenlands, obschon sie nur körperlichen Uebungen dienen sollten, mit der Zeit auch geistige Uebungen vorgenommen und zuletzt zur Hauptsache wurden, so wurde, wie bereits früher angedeutet ist, die lateinische Sprache die Hauptsache, die anfangs nur das Mittel zu theologischen Studien sein sollte. Luther und Melanchthon gaben den Stadtschulen die entschieden ausgesprochene Bestimmung, das Erlernen der alten Sprachen zu fördern. Hieraus erwuchs jene abstract formelle Bildung, welche den Geist an inhaltslosen Formen übte und ihn daher für das practische Leben unvorbereitet ließ. Erst seit Francke und seinen Zeitgenossen, welche durch den Unterricht auch einen Erziehungszweck zu erreichen strebten, kam man von der Verehrung der formalen Bildung zurück und nahm Geographie, Geschichte und Mathematik als vollberechtigte Lehrgegenstände in den Lectionsplan des Gymnasiums auf. Weder die Pietisten, noch die Jesuiten konnten Liebe zu den Alten haben, da sie eine streng kirchliche Gesinnung erwecken wollten. Die Gymnasien dieser beiden Religionsparteien sanken daher, und die Wahrheit der Bemerkung, daß die Schulen, welche den Geistlichen in die Hände gegeben werden, durchschnittlich schlecht sind, bestätigte sich auch in den jesuitischen und pietistischen Pensionaten. Außerdem waren die Pietisten so unwissenschaftlich und dazu noch so feindselig gestimmt gegen die Wissenschaft, die sie in ihrer einseitigen, mangelhaften Bildung nicht zu würdigen vermochten, daß sie das öffentliche Vertrauen verloren und der Einfluß der Humanisten auf die Gymnasien für ein Jahrhundert gesichert blieb. Glücklicher Weise hatte die Philologie selbst sich zu einer historischen Wissenschaft

erhoben, die nicht mehr Parallelstellen sammeln, Lesarten kritisiren, lateinische und griechische sogenannte poetische Redensarten zu Gedichten zusammenstoppeln will, sondern den Geist des Alterthums zu erforschen strebt, wie er in Staat, Kunst, Glauben und Wissenschaft sich offenbart. Man ging vom Wort und der Form zum Gedanken und Inhalt fort und betrachtete mit Recht die Kultur und Literatur der beiden alten Kulturvölker Südeuropa's als die Vermittler des historischen Zusammenhanges der christlichen und allgemein menschlichen Bildung.

Im Ganzen haben die Gymnasien den Grundsatz festgehalten, die alten Sprachen zum Mittelpunkt des Gymnasialunterrichtes zu machen, und wenn auch in der Methode Einzelnes geändert, wenn die schriftlichen und poetischen Uebungen der Schüler auch auf ein angemessens Maaß zurückgeführt wurden, so haben sich doch die Realien nur mit Mühe behauptet und hat der deutsche Unterricht eine unklare Stellung. Methodisch leisten die Gymnasien wenig; Gegner haben sie gefunden in den „christlichen Gymnasien" und Realschulen. Denn es überfiel einzelne Gymnasiallehrer der Eifer, auch das Alterthum zu christianisiren, und man scheute sich z. B. nicht, mit der Thorheit aufzutreten als mit einer rechten Weisheit, wie man den Homer in christlichem Sinne lesen könne. Die Realisten warfen den Gymnasien vor, daß die Bildung der Gymnasiasten für das spätere Berufsleben wenig Nutzen bringe, und einzelne Gymnasiallehrer forderten eine Reform der Lehrmethode, die mehr in den Geist der Alten einführe und die leeren formalen Uebungen beschränke. Einige Jahre wurde der Streit mit großer Heftigkeit geführt, in welchem der Dresdner Gymnasialprofessor Köchly mit gewandter Feder für Reformen thätig war, wogegen Thiersch, Klumpp, Deinhardt u. A. für die bestehende Verfassung der Gymnasien kämpften. Der Ausbruch der Revolution ließ den begonnenen Streit zu keinem Endergebniß kommen, denn selbst die Conferenzen in Berlin hatten keine weiteren Folgen, als daß Alles beim Alten blieb, und gegenwärtig haben die Realien auf den preußischen Gymnasien eine Beschränkung erfahren, wogegen

man in Oestreich die Gymnasien auf altpreußischen Fuß gebracht hat. Noch ist der Widerspruch nicht gelöst, in welchem die Gymnasien stecken, daß sie eine christliche Jugend in heidnischer Anschauungsweise unterrichten, daß sie Republikaner studiren und ihren Schülern unsaubere Bücher in die Hand geben, die man in deutscher Sprache gewiß keinem Schüler zum Studium aufnöthigen würde. Die Jugend muß sich Jahre lang mit einer Anschauungsweise beschäftigen, die sie nicht annehmen darf, denn unsre Gesetze bestrafen republikanische Gesinnung und heidnischen Glauben; so daß der Schüler nie mit dem Gedanken Ernst machen darf und sich mit der inhaltslosen Form begnügen muß, mit Redefiguren und Lesarten. Außerdem ist es Thatsache, daß selbst wissenschaftliche Berufsfächer eine angemessenere Vorbildung fordern, von den bürgerlichen Berufsarten gar nicht zu reden. — Da Aristoteles seine Vorträge im Hain des Gymnasiums Lyceum zu Athen hielt, so benannte man in einigen Staaten mit dem Worte Lyceum die höheren Lehranstalten, die entweder zur Universität vorbereiten, oder auf denen einzelne Facultäten gelehrt werden.

Diesen gelehrten Schulen gegenüber stehen die Gruppen der Volks- und speciellen technischen Berufsschulen. Die Volksschule umfaßt die eigentliche Volks- und Bürgerschule, die höhere Bürger- und Töchterschule und die Seminarien. Die ersten Anfänge der Volksschule fielen in den Anfang des sechszehnten Jahrhunderts; doch waren sie im Entstehen kümmerlich beschaffen. Die Kinder besuchten die Schule auf dem Lande wenigstens nur im Winter, und die schlecht bezahlten Lehrer trieben nebenbei entweder ein Handwerk, oder sie wanderten von Dorf zu Dorf. Rechnen und Schreiben gehörte streng genommen nicht mit zum Schulunterricht, sondern ward in Privatstunden gelehrt, denn die meisten Eltern scheuten für diese kostspieligen Uebungen die Ausgaben. Der Schulunterricht beschränkte sich daher auf das Lernen des Katechismus und auf's Lesen. Schulbücher waren entweder gar nicht vorhanden oder unzweckmäßig abgefaßt. Jede Schule theilte der Lehrer in drei Abtheilungen, von denen die eine buchstabirte,

die andre syllabirte, und die dritte las und schrieb. Kirchengesang ward fleißig geübt, der Katechismus durch Vor- und Nachsagen memorirt, die Jugend in der Kirche darüber examinirt, Gebet- und Bekenntnißbücher als Fibeln benutzt, und wenn es weit ging, so lernten die Kinder noch die Ziffern und die Titulaturen für's Briefschreiben. Die Kirche gab dem Lehrer Wohnung, erlaubte ihm Naturalabgaben zu erheben, forderte von ihm dagegen gewisse Kirchendienste, das Läuten der Glocken, das Putzen der Kirchengefäße, das Austragen der Gevatterbriefe u. s. w.

Erst der dreißigjährige Krieg brachte der Volksschule große Vortheile, denn einestheils gingen viele lateinischen Schulen ein, anderntheils verlangte die allgemeine Noth besseren Schulunterricht. Daher suchen „Schulordnungen" die Verhältnisse der Schulen, ihre Organisation und die Stellung der Lehrer gesetzlich zu regeln; zugleich beginnen die ersten Versuche eines methodischen Unterrichts. Der Schulbesuch wird Zwang, die Schulzeit festgesetzt, der Schulbesuch controlirt, Lehrpläne entworfen und der Lehrer durch besondre Verordnungen über seine Amtsthätigkeit und Amtsgewalt instruirt. Schulzeugnisse, Schulvisitationen, strenge Schulzucht werden eingeführt, aber die Erweiterung der Lehrgegenstände kann nur nach langem Widerstreben der Eltern ausgeführt werden. Denn nicht überall wollte man Rechnen und Schreiben zur Schullection machen lassen, wogegen man sich die Einführung der gemeinnützigen Kenntnisse eher gefallen ließ. Die drei Abtheilungen oder Klassen blieben unverändert, und das Rechnen umfaßte in der zweiten und dritten Klasse das Einmaleins, das Addiren, Subtrahiren, Multipliciren, Dividiren und Regel de tri, an guten Schulen auch die Brüche. Als Schulfibeln dienten das Evangelienbuch, der Psalter und das Gesangbuch, erst gegen das Jahr 1700 bekamen die Kinder die Bibel in die Hand, und 1714 erschienen Hübner's biblische Historien, denen später die Fluth der biblischen Geschichten folgte.

Die Zeit der Aufklärung war dem Volksschulwesen außerordentlich günstig, da man das Volk über Alles belehren wollte und sich von einer allgemeinen Volksbildung goldne

Berge versprach. Man übersah dabei, daß die große Masse des Volks nicht im Stande ist, ein Buch mit Nutzen zu lesen, daß der Volksunterricht seiner Natur nach ein elementarer bleiben muß, der zu seiner Fortsetzung Fortbildungs- und Sonntagsschulen verlangt. Der Staat betrachtet die Schule als Staatsanstalt, daher ordnet er deren Verhältnisse durch eine Reihe von Gesetzen, schreibt für die Lehrer Prüfungen vor, sichert deren Ansprüche an die Gemeinden und beaufsichtigt durch besondre Behörden das Schulwesen. Jetzt werden Rechnen und Schreiben in den Lehrplan aufgenommen, Denkübungen, Kopfrechnen, Geschäftsaufsätze, deutscher Unterricht, Zeichnen, Formenlehre und gemeinnützige Kenntnisse zu Unterrichtsstoffen der Volksschule erhoben. Die Theologen müssen sich pädagogische Kenntnisse erwerben; die Kinderfreunde von Rochow, Wilmsen u. A. gaben passendes Lehr- und Lesematerial, ja einige Schulen nahmen Landesverfassung, Naturgeschichte, Physik, Anthropologie und Gesundheitslehre in den Lectionsplan auf, und in den ersten Jahrzehenden unsres Jahrunderts schraubte man den Bürgerschulunterricht noch höher, indem man einen vollständigen Cursus der Weltgeschichte, der namen- und zahlenreiche Geographie, der Systematik der naturkundlichen Fächer, ein wenig Astronomie aufnahm und in Nebenstunden lateinischen und französischen Unterricht ertheilte. Natürlich blieb dieses Gemisch der verschiedenen Lehrstoffe leerer Gedächtnißkram, entbehrte seines bildenden Einflusses, machte das Lernen zur Quälerei, verführte die jungen Lehrer zu eitlem Dünkel, da jeder sich für einen Gelehrten hielt und mit seiner Elementarklasse hoch hinaus wollte. Auf diese Uebertreibung folgte daher ein Rückschlag. Doch erschienen zuvor nach den Befreiungskriegen neue Schulordnungen, welche das Schulwesen zeitgemäß organisirten, und später nahmen an der Schulgesetzgebung die Kammern und Stände Theil. Für Preußen hat Rönne die Schulgesetze gesammelt, Kirsch dagegen alle Verordnungen der gesammten deutschen Bundesstaaten in einem zweibändigen Werke zusammengestellt, welches aber so confus geordnet ist, daß man sich in demselben nur mit Mühe zurecht findet. In den

katholischen Ländern unterscheidet man Normal-, Haupt- und Trivialschulen, in anderen Primär- und Secundärschulen, oder Elementar- und Mittelschulen, oder Volks- (Land-) und Bürgerschulen mit mehreren Klassen.

Während die Schulmänner sich der Verbesserung der Methode befleißigten, suchte der Staat die rechtlichen und pecuniären Verhältnisse der Lehrer zu ordnen, von denen namentlich die letzteren noch viel zu wünschen übrig lassen, obschon mit Freuden anzuerkennen ist, daß in neuester Zeit grade hierin von Seiten des Staates wie einzelner Kommunen viel geschehen ist. Musterhaft hat sich die Stadt Hannover gezeigt, die nicht nur wahre Schulpaläste erbaut hat, sondern jährlich zur Erhaltung der Schulen 20,000 Thaler zuschießt. Ein Streitpunkt ist lange Zeit das Aufsichtsrecht über die Schulen gewesen, welches die Kirche dem Staate streitig macht. Auch ward in den letzten Jahren auf den Lehrerconfrenzen grade über diesen Punkt viel und gern gesprochen. Mancher gute beherzigenswerthe Vorschlag ist gemacht, aber noch mehr Unhalt- und Unausführbares gefordert. Da die Kirche weder die Lehrer vorbildet, noch aus ihrer Mitte stellt, noch aus ihren Mitteln erhält, sondern historisch dem Lehrer zur Vermehrung seines Einkommens einige Kirchenämter überwiesen werden: so hat rechtlich die Kirche keinen Anspruch auf die Schule, die vielmehr allgemeine Staatsangelegenheit bleibt, weshalb sie der Staat regiert und leitet. Aber von der anderen Seite darf man nicht verkennen, daß die Kirche gleichfalls in protestantischen Ländern Staatssache und der Prediger Staatsbeamter ist, und da dieser sich eine höhere Bildung erwerben muß, als der Lehrer sie sich anzueignen vermag, so liegt es in der Natur der Sache, daß der Staat den Geistlichen zum Aufseher der Schule macht. Der Geistliche wird also Schulaufseher nicht in Folge seines Rechtes als Kirchendiener, sondern er empfängt sein Amt vom Staate. Die Sache ist daher ganz in der Ordnung, zu wünschen ist nur, daß der Staat strenger darauf achte, daß die Geistlichen sich die nöthige pädagogische Bildung verschaffen, damit sie ihr Amt als Sachverständige führen können. Noch

zweckmäßiger würde es sein, wenn der Geistliche, der so viel Mußestunden hat, den Religions-, deutschen und Geschichtsunterricht geben müßte, weil er durch diese Lehrstoffe auf Gesinnung und Charakterrichtung der Jugend am nachhaltigsten einwirken kann. Der Streit über Emancipation der Schule von der Kirche ist daher ein nutzloser, so viel Federn er auch in Bewegung gesetzt hat, denn historisch und staatsrechtlich entscheidet er sich dahin, daß Staat und Kirche Anrechte an die Schule haben, nicht minder aber auch die Gemeinde, welcher die Ordnung der äußeren Verhältnisse, Beschaffung der Geldmittel und Besetzung der Lehrerstellen zukommen. Der Staat hat nur darüber zu wachen, daß dies Alles gemäß den bestehenden gesetzlichen Bestimmungen geschieht, und die Kirche kann sich nicht gleichgültig verhalten, in welchem Geiste der Religionsunterricht verwaltet wird. Da sie jedoch hierin selbst unter Staatsaufsicht steht, so führt sie ihre Aufsicht stets nur im Sinne und Auftrage des Staats. Anders gestaltet es sich in katholischen Ländern, wo Geistliche zugleich Lehrer sind und die Kirche eine gewisse Unabhängigkeit vom Staate bewahrt hat. Doch hat sich auch hier der Staat sein Recht als oberste Schulbehörde bewahrt und vorbehalten.

Als Vertheidiger der Emancipation der Schule sind mit mehr oder minder viel Clauseln aufgetreten: Seidenstücker, Voß, Kalber, Glanzow, Gräfe, Scherr; dagegen sprachen: Krummacher, Denzel, Schläger, Kröger, Wörlein, Niemeyer, Hergang u. A. Der ganze Streit läuft aber auf die einfache Bedingung hinaus, man möge zu Schulaufsehern und Schulbehörden sachkundige, pädagogisch gebildete und erfahrene Männer machen, die im Stande sind, nicht nur Fehler und Mängel zu sehen, sondern auch Vorschläge zu Verbesserungen zu machen. Es kommt also nicht auf den Stand des Inspectors an, sondern auf seine wissenschaftliche und pädagogische Bildung.

Viel wichtiger sind die Untersuchungen über Organisation der Volks- und Bürgerschule, über Schuldisciplin und dergleichen practische Fragen, deren Lösung dem Lehrer in die Hand gegeben ist, wogegen jene Rechtsfragen vor ein ganz

andres Forum gehören. Namhafte Pädagogen haben nachgewiesen, wie jeder Unterricht sittlich wirken könne und solle, vor Allen Diesterweg, Curtmann, Harnisch, Dobschall u. A., aber sie sind nicht über allgemeine Vorschriften hinausgekommen. Sie laufen im Allgemeinen darauf hinaus, daß der Lehrer durch seine Persönlichkeit, Gewissenhaftigkeit und Pünktlichkeit im Amte, durch gute Methode und zweckmäßige Einrichtungen sittlichen Geist wecke, nähre, kräftige und befestige. Die Hauptsache bleibt, daß der Lehrer seine Schüler stets beobachte, ihre Natur studire, sich ein klares Bild von ihren inneren Vorgängen, von ihrer Denk- und Gesinnungsweise mache, und verhüte, daß sie Fehler begehen. Dieses Verhüten ist das ganze Geheimniß der Schuldisciplin, und das Eingehen auf jede Individualität sichert vor Mißgriffen. Man behandle und beurtheile die Schüler nicht nach einer Schablone, sondern suche von jedem Vergehen, von jeder Unart den Grund auf, damit man diesen beseitige. Die Strafe allein thut es gar nicht, denn diese bleibt eine äußere Handlung, oft sogar eine Ungerechtigkeit, wenn sie nicht den rechten Grund trifft. Grade bei der Disciplin ist Beneke der beste Rathgeber, und wird man sich bei den oben angeführten Psychologen den angemessensten Rath holen können. Will man durch religiöse Mittel auf die Jugend grade in Disciplinarfällen einwirken, so läuft man Gefahr, das religiöse Gefühl abzustumpfen, Gleichgültigkeit und Heuchelei zu fördern.

Ueber Belohnungen und Strafen haben lehrreiche Winke gegeben Harnisch (Handbuch für das deutsche Volksschulwesen), Zerrenner (Grundsätze der Schuldisciplin), Geffert (Handbuch der Schuldisciplin), Dereser (vollständiges Handbuch zur Bildung angehender Schullehrer), Hergang (über Schuldisciplin). Im Allgemeinen soll man wenig strafen und belohnen, soll dabei gerecht, consequent und streng verfahren und soll jede Strafe dem Vergehen und der zu strafenden Person angemessen sein. In der Kürze findet man die practischen Erziehungsmittel zusammengestellt in Körner's „Volksschullehrer" und in der „Erziehung der Knaben". Die Scheu, die man seit einigen Jahrzehnten vor dem Gebrauch des

Stockes hatte, fängt an zu schwinden, da man den rechten Mittelweg finden lernte. Wenn auch körperliche Strafe selten anzuwenden ist, so giebt es doch auch Fälle und Individuen, wo sie unentbehrlich ist. Auf der anderen Seite soll man dem Ehrgefühl der unverständigen Kinder nicht zu viel zumuthen, weil sie dafür noch ein zu wenig gebildetes Gefühl haben, oder einen Dünkel von der Unverletzlichkeit ihrer Person erhalten, der gefährlich werden kann.

Was die Organisation des Volksschulunterrichts anlangt, so hat der Züricher Seminardirector Scherr Beherzigenswerthes in seinem Schriftchen gesagt: „Die Nothwendigkeit einer vollständigen Organisation der allgemeinen Volksschule; hergeleitet aus der zweckwidrigen Beschränkung des Unterrichts auf die Jahre der Kindheit und aus der unzureichenden Wirkung der Kinderschulen auf ein edleres Volksleben.“ (Zürich 1842) Scherr betrachtet die Volksschule mit Recht als eine selbständige Anstalt, wogegen Harnisch sie als Elementarschule für andre höhere Schulen definirt. Die Volksschule bildet und erzieht die große Masse des Volks und muß daher in eine Schule der Kindheit, in eine Schule der mittleren Jugend und in eine Schule des bürgerlichen Alters zerfallen. Die Mängel der gegenwärtigen Volksschule bestehen darin, daß sie beim Unterrichte unpsychologisch verfährt, daß sie mit Unterrichtsstoff überladen ist und daher nur oberflächlich und fehlerhaft lehren kann. Die Schule der Kindheit soll aus sechs Klassen bestehen, in denen nur fünf Lehrgegenstände gelehrt werden, nämlich: Sprachlehre, elementare Zahlenlehre, geometrische Formenlehre, Kunstfächer (Schreiben und Singen) und christliche Religions- und Sittenlehre. Als Lehrmittel schlägt er vor: Tabellen für den elementaren Sprachunterricht, ein Lesebuch mit Erzählungen und Beschreibungen, ausgewählte biblische Geschichten, ein Spruch- und Liederbüchlein, und in den Oberklassen ein Lesebuch mit gemeinnützigen Kenntnissen, das neue Testament, Katechismus, Rechenaufgaben, Schreibhefte und Gesanghefte. Für die mittlere Jugend dient die Schule nur als Anregung zur Fort- und Weiterbildung, da ein Theil des Lehrstoffs vom Schüler durch Selbstbelehrung

soll erworben werden. Die Zeit umfaßt die Jugend vom 14. bis 18. Jahre. Gelehrt wird in der Schule: practische Lese-, Schreib-, Rechen- und Aufsatzübungen für's bürgerliche Leben, geschichtliche und naturkundliche Kenntnisse, Sitten- und Pflichtenlehre. Aehnliche Uebungen soll die Jugend daheim vornehmen. Die letzte Stufe der Volksschule beginnt mit dem 18. Jahre und besteht in Vorlesungen, Besprechungen, Unterhaltungen und Anregungen mancherlei Art. Außerdem soll eine Volksschrift die weitere Fortbildung vermitteln. Für die mittlere Schule verlangt Scherr die Mittwochs- und Sonnabendsnachmittage, weshalb Meister und Brodherren gesetzlich sollten verpflichtet werden, ihre Lehrlinge in die Schule an jenen Nachmittagen zu schicken; dagegen sollte der Sonntag Nachmittag der oberen Volksschule als Versammlungszeit dienen und ihr Besuch Jedem frei stehen. — Viel Treffliches spricht Curtmann in seiner Schrift „die Schule und das Leben" aus, wogegen Sause's weitschichtiges vierbändiges Werk „Versuch einer Einrichtung der Schulen aus dem Gesichtspunkte des Lebens im Staate" nur einzelne ausführbare Ideen und practische Vorschläge enthält. Eine abschließende Arbeit über die Organisation der Volksschulen fehlt trotz der reichen Literatur, die wir über diese wichtige Schule besitzen. Viel Anregendes enthält Scheinert's „Erziehung des Volks durch die Schule." 2 Bde. Durch und durch practisch hat Sluymer seinen „Lehrplan für Volksschulen" gehalten.

In Betreff der äußeren Angelegenheiten der Schulen läßt sich manches Erfreuliche berichten, denn nicht nur pflegen die Gymnasiallehrer, Real- und Volksschullehrer alljährlich eine allgemeine Versammlung abzuhalten, jede dieser Schularten natürlich besonders, auf denen sie sich gegenseitig durch Mittheilung gemachter Erfahrungen anregen und durch geselligen Verkehr collegialischen Geist wecken, sondern in einzelnen Ländern oder Bezirken haben sich Lehrervereine gebildet, die sich von Zeit zu Zeit versammeln, um sich über Schulfragen gegenseitig auszusprechen und durch gemeinsame Kassen für ihre Wittwen und Waisen zu sorgen. Auch erhalten Lesevereine im Lehrer das Streben nach Fortbildung lebendig,

erhalten ihn im Zusammenhange mit der betreffenden Literatur und machen ihn mit manchem guten Buche bekannt. Die verschiedenen Pestalozzistiftungen sind ein ehrenvolles Erinnerungsmal für die Stifter wie für den hochverehrten Todten. Weitere Nachrichten über die äußeren Erlebnisse der Schule findet man in den „pädagogischen Jahresberichten.“

Betrachten wir nun die übrigen Hauptschulen der Volks- und Bürgerschule, von denen die Lehrerseminarien die wichtigsten sind. Ihre Gründung fällt zum Theil in das siebzehnte Jahrhundert. Es wurden Seminare gegründet 1679 zu Braunschweig, 1687 zu Wesel, 1698 zu Gotha, 1701 zu Königsberg, 1735 zu Stettin, 1737 zu Magdeburg, 1748 zu Berlin, 1751 zu Hannover, 1753 zu Wolfenbüttel, 1764 zu Glatz, 1765 und 1767 zu Breslau, 1768 zu Karlsruhe, 1773 zu Helmstädt, 1776 zu Minden, 1778 zu Halberstadt, 1779 zu Idstein, 1786 zu Gotha, 1781 zu Kassel und Kiel, 1783 zu Detmold, 1784 zu Stettin und Wesel (1804 nach Soest verlegt), 1786 zu Ludwigslust und Tondern, 1787 zu Altenburg, 1788 zu Weimar und Oehringen, 1790 zu Salzburg, 1791 zu Dessau, 1792 zu Petershagen, 1793 zu Greiz, 1794 zu Friedrichsstadt-Dresden, Weißenfels und Hildburghausen, 1796 zu Bückeburg, 1797 zu Freiburg, 1800 zu Mühlhausen, 1801 zu Oberglogau, 1803 zu München (1811 nach Freising verlegt), 1804 zu Marburg, 1805 zu Bamberg, 1807 zu Lübeck, 1809 zu Nürnberg (später nach Altorf verlegt), 1810 zu Trier und Plauen, 1816 zu Cöslin, 1817 zu Potsdam, Graudenz, Neuzelle, Eisenach, Bautzen, Kaiserslautern, Friedberg, 1818 zu Neuwied, 1819 zu Bromberg und Bensheim, 1820 zu Erfurt und Mörs, 1821 zu Schleiz, 1823 zu Brühl, 1824 zu Osnabrück, 1832 zu Berlin, 1836 zu Eichstädt und Heiligenstadt u. s. w. In neuester Zeit hat man in Preußen angefangen, die Seminarien aus großen Städten in kleine Landstädte zu verlegen, um die jungen Leute nicht an großstädtische Genüsse zu gewöhnen und sie in ihren Ansprüchen an das Leben bescheidener zu erhalten. Einige löste man gradezu auf, weil in ihnen der Rationalismus vorherrschte. Die neueste Verordnung setzt die Seminaristenbildung auf ein Minimum herab,

welches doch gar zu winzig ist und mit den Anforderungen unsrer Zeit in schneidendem Widerspruche steht. Der Landschullehrer wird auf das Niveau eines kleinen Handwerkers einer Landstadt herabgesetzt, und die deutschen Klassiker sind nur als Privatlectüre erlaubt. Es kann daher nicht wundern, daß in einigen Provinzen bereits so fühlbarer Mangel an Lehrern ist, daß man bereits Leute anstellt, die nicht im Stande waren, die Präparandenprüfung zu bestehen. Ganz anders urtheilte der französische Minister Guizot über die Bildung der Elementarlehrer: „Der Elementarlehrer ist ein Mann, der mehr wissen muß, als er lehrt, um es mit Einsicht und Geschmack zu lehren, der in einem niederen Wirkungskreise leben und doch eine erhabene Seele besitzen muß, um diejenige Würde seiner Gesinnungen und sogar seines Benehmens zu bewahren, ohne welche er nie die Achtung und das Zutrauen der Familien erhalten wird; der eine seltne Mischung von Sanftmuth und Festigkeit besitzen muß, denn er steht in der bürgerlichen Gesellschaft niedriger als viele Leute, und darf doch Niemandes herabgewürdigter Schüler sein; der nicht unbekannt mit seinem Rechte ist, aber viel mehr an seine Pflichten denkt; der Allen ein Beispiel giebt, Allen mit Rath dient; der vor Allem gar nicht aus seinem Stande herauszutreten sucht, mit seiner Lage zufrieden ist, weil er darin Gutes wirkt; entschlossen, im Schooße der Schule, vornehmlich für den Dienst der niederen Schule, der ihm Gottes- und Menschendienst ist, zu leben und zu sterben.“

Wie der Volksschule, so fehlt auch den Seminarien die Organisation, welche sie in lebendigem Zusammenhange mit den übrigen Lehranstalten erhält. Um dem etwas abzuhelfen, hat man Präparandenanstalten errichtet, aber immer ist es ein Uebelstand, daß die Seminaristen die nöthigen Kenntnisse sich auf dem Seminar erst erwerben sollen, wogegen die pädagogische und methodische Ausbildung, die doch die Hauptsache sein sollte, kümmerlich abgefertigt wird, und keine Anstalten getroffen sind, welche den Uebergang des Seminaristen aus dem klösterlichen Seminarleben in die freie Stellung eines Lehrers vermittelten, die ihm Anleitung geben, sich durch eigne

Studien weiter zu bilden. Er wird in der Hauptsache unfertig aus dem Seminar entlassen; ohne Menschenkenntniß, ohne Erfahrung und Anleitung zu Beobachtung der Jugend soll er Menschen bilden, junge Geister erziehen und ihr Wachsthum regeln! Noch sind die Grenzen der Seminarbildung nicht abgesteckt, noch beschränkt man sich vorzugsweise auf das Wissen, weniger auf das Können. Wenn aber je Goethe's Warnung vor der „grauen Theorie“ Wahrheit hat, so ist dies bei der Lehrerbildung der Fall.

Einen zweiten Mangel haben viele Seminarien darin, daß sie den jungen Lehrer zu wenig mit den Lebensverhältnissen, Beschäftigungen und Bedürfnissen der Lebensstellung bekannt machen, in welche der Lehrer tritt. Als Lehrer hat er meist einen Garten und ein Stück Acker zu bewirthschaften, hat einen kleinen Viehstand zu halten, und ist mit seinem Einkommen auf diese Landwirthschaft angewiesen. Das Seminar giebt ihm hierfür gar keine oder eine unzureichende Vorbildung, füllt ihm den Kopf wohl gar mit Gelehrtendünkel, so daß der junge Lehrer solche gemeine Arbeiten verachtet, sich in seiner Lage unwohl fühlt, bei den landwirthschaftlichen Unterhaltungen der Bauern sich langweilt, und statt daß er Kohl und Salat pflanzen sollte, botanische Excursionen macht, wo er Hühner, Tauben und Schweine soll zu behandeln wissen, Anatomie und Physiologie treibt. Der junge Mann sollte statt jener Gelehrsamkeit practische Anweisung zu Gemüsebau, Obst- und Viehzucht erhalten, sollte nicht blos einmal ein Beet im Seminargarten umgraben, sondern statt der Botanik in solcher practischen Hauswirthschaft unterrichtet werden, da solche Kenntnisse nicht nur ehrenvolle Erwerbsquellen werden, sondern ihm auch eine einflußreiche Stellung in seiner Gemeinde sichern können, wenn er der ökonomische und technologische Rathgeber wird, wenn er Erscheinungen des landwirthschaftlichen Lebens zu erklären, Verbesserungen zu würdigen, auf Vortheile aufmerksam zu machen weiß. Sehr wünschenswerth ist es, daß er z. B. statt jener künstlich und abenteuerlich erdachten Rechenaufgaben den Knaben lehrt zu berechnen, wie viel Knechte, Mägde und Hausstand zu erhalten

kosten, wie viel Futter er für sein Vieh braucht, wie hoch sich seine Arbeit also verwerthet, wie viel ihm die Hühner kosten, und was sie einbringen. Die Volksschule sollte nicht blos in den Elementen unterrichten, sondern der Ausgangspunkt der Volksökonomie, eine kleine wirthschaftliche Vorschule sein, indem sie ihre Lehrmittel aus dem täglichen Bedürfniß und dem practischen Leben entnimmt. Je unentbehrlicher für Jedermann jetzt solche Kenntnisse aus der practischen Chemie, Physik ꝛc. sind, um so mehr sollten die Seminarien ihre Aufmerksamkeit darauf richten, wogegen man die Systematik der Natur den höheren Schulen und die dogmatischen Spitzfindigkeiten den Theologen überlassen könnte. Denn es wird Zeit, daß wir aus der formalen nutzlosen Bildung herauskommen und den Boden des practischen Lebens betreten. Wie aber die neueste Pädagogik in gelehrte Systematik und die beliebten Principienfragen gerathen ist, mit denen man in der Praxis auch gar nichts anfangen kann, so zielt die Seminaristenbildung entweder auf streng formale Bildung oder auf reines Gedächtnißwissen hin.

Obschon wir bereits seit fast 200 Jahren Lehrerseminarien haben, so ist doch allen Ernstes die Frage aufgeworfen worden, ob sie denn überhaupt nothwendig sind. Und wenn die Ultras der einen Seite die Seminarien nur zu einer Abrichtungsanstalt machen wollen, damit die Dressirten maschinenartig das verrichten, wozu sie mechanisch eingeübt sind, so stellen die Ultras der anderen Partei so hohe Forderungen in Betreff der Bildung, daß jeder Landschullehrer mehr als Ein Professor sein müßte, da er in allen Wissenschaften heimisch sein soll. Glücklicherweise gestattet das Amt und die häusliche Arbeit so wenig Zeit, daß zu mineralogischen und botanischen Excursionen nur ein paar Ferientage übrig bleiben.

Man müßte aber zunächst unterscheiden, für welche Schule der Seminarist vorbereitet wird, da die Verhältnisse der Stadt- und Landschullehrer verschieden, die Anforderungen in der Stadt höhere, die Klassenziele und der Umgang andere sind. Man kann also nicht von vorn herein in Bausch und Bogen an alle Lehrer dieselben Forderungen stellen, oder man muß sich

so allgemein halten, wie es Diesterweg gethan, daß sie auf jeden Beamteten, auf jeden Handwerker mit geringer Wortvertauschung passen, wogegen Zeller und Harnisch nicht die allgemeine humanistische Bildung Diesterweg's fordern, sondern christlichen Geist und christliche Gesinnung. Doch fragt man hier: welches ist denn der rechte, wahre christliche Geist, da eine Kirche der anderen, eine theologische Facultät, eine Partei der anderen vorwirft, daß die Gegnerin den rechten christlichen Geist nicht habe. Gelten doch Schleiermacher, Marheinecke, Röhr u. A. bei Vielen jetzt für Ketzer und Ungläubige.

Anfangs fristeten die Seminarien nur ein kümmerliches Dasein, obschon die Philanthropen und Rochow sich ihrer warm annahmen. Bei der Einseitigkeit des damaligen Schulwesens durfte man freilich auch von den Seminarien nichts Besonderes erwarten. Erst nach den Befreiungskriegen und Pestalozzi wurden sie in den evangelischen Staaten Deutschlands reorganisirt, wogegen in Oestreich in den Haupt- und Normalschulen zugleich Lehrer vorgebildet wurden, und in den übrigen europäischen Staaten wie in Nordamerika diese Bildungsanstalten ganz fehlten. Der Lehrcursus schwankte zwischen zwei und vier Jahren. Harnisch wollte nicht, daß die Seminarien Schulen sein sollten, sondern man dürfe in ihnen die Lehrer nur erziehen, unterrichten und im Unterrichten üben. Die Hauptsache sei, daß man den jungen Leuten eine gute Gesinnung einflöße, weshalb die Seminarlehrer frisch und lebendig einwirken müßten und durch die Reife ihrer Bildung auf die Seminaristen kräftig einzuwirken hätten. Durch Seminarien dürfe man nicht blos Individuen erziehen und bilden, sondern durch lebhafte Wechselwirkung müsse man auf das ganze Volksschulwesen einwirken. Doch war Harnisch der Hoffnung, die Seminarien ganz entbehren zu können, sobald die höheren Bürgerschulen recht ins Leben getreten wären, weil alsdann der Bürgerschüler bei irgend einem Lehrer in die Lehre gehen könne, um sich practisch für den Lehrerberuf auszubilden. Die Unausführbarkeit und Zweckwidrigkeit eines solchen Vorschlages liegt auf der Hand. Als Vorbildungsanstalt nennt Harnisch die Volks- und die besonderen Präparandenschulen.

Als nothwendigen Lehrstoff setzt Harnisch fest: 1) gründlichen kirchlichen Unterricht in der Christenlehre, geschöpft aus der Bibel, mit einfachen Erläuterungen, nebst dem Auswendiglernen der Kernsprüche; 2) Unterricht in der deutschen Sprache, im Schönlesen, Schreiben und die Befähigung, in den logischen Gang des Gelesenen einzugehen; 3) Weltkunde (Naturbeschreibung, Naturlehre, Erdkunde und Geschichte); 4) Mathematik (Arithmetik bis zur Algebra, Geometrie bis zur Aehnlichkeit der Dreiecke); 5) Musik (Generalbaß, Geige und Orgel); 6) Zeichnen und 7) Berufskenntnisse und Berufsfertigkeiten (Menschen- und Erziehungskunde).

Etwas anders organisirt Denzel die Seminarien. Die Präparanden erhalten Unterricht in der Religion, im Lesen mit Ausdruck, im Schönschreiben, in Beschreibungen, Orthographie, Arithmetik, in den Elementen der Formlehre, in den Realien, der Musik und im Zeichnen. Damit sollen practische Uebungen im Lese- und Schreibunterricht und im Ueberhören gelernter Stücke verbunden sein. Hierauf gehn die Präparanden an gewisse Schulen, um sich in der Praxis zu üben, setzen daneben ihre eigne Bildung fort und besuchen nach bestandener Prüfung das Seminar, auf welchem sie unterrichtet werden in der Religion und Bibelerklärung, in der Denklehre, pädagogischen Seelenlehre, Pädagogik und Methodik der einzelnen Lehrfächer, wobei diese zugleich repetirt werden. Außerdem erhalten sie practische Uebungen in jedem Lehrfache, Sprachlehre, Aufsatzübungen, Lesen und Erklären deutscher Klassiker, französische Sprache, Zeichnen, Musik, Geometrie, Naturlehre und Pflanzenkunde. Da jede dieser drei Stufen zwei Jahre erfordert, so bedarf der angehende Lehrer also sechs Jahre zu seiner Bildung. —

Schwarz fordert von den Seminarien mit Recht, daß weniger durch Vorträge unterrichtet, als durch Uebungen zum Unterricht befähigt werde. Um die Seminaristen kennen zu lernen und sorgfältig zu beobachten, soll der Director ein Tagebuch führen und ein Mann voll evangelischer Kraft sein. Der wunderliche theoretische Streit, ob die Seminarien trotz ihres langen Bestehens überhaupt nothwendig und nützlich sind,

charakterisirt recht handgreiflich die abstract theoretische Principienreiterei unsrer Pädagogen. Auch Schwarz hat nicht den Muth, sich entschieden für die Seminarien auszusprechen, sondern will es auch dulden, daß einzelne Lehrer mit der Ausbildung der Landschullehrer sich beschäftigen; denn Schwarz will „keinen Zwang in Sachen der Geistes- und Herzensbildung.“ Soll dieser Grundsatz gelten, so können wir ruhig alle Schulen und Universitäten sammt den Kirchen schließen! Das thatsächliche Verhältniß ist doch so einfach, daß es der streng systematischen Constructionen gar nicht bedarf, um über die Seminarfrage ins Reine zu kommen. Wenn es dem Staate nicht gleichgültig sein kann, was und wie in den Volksschulen unterrichtet wird; wenn er seine Beamten auf Universitäten sich heranbildet und heranzieht: so muß er sich auch der zweckmäßigen Vorbildung und Ausbildung seiner Volksschullehrer versichern. Und wenn er von jedem Gymnasiallehrer den dreijährigen Besuch einer Universität verlangt, so kann und muß er consequent dem Volksschullehrer den Besuch eines Seminars zur Pflicht machen. Wie ein solches einzurichten ist, das bleibt dabei eine offene Frage; doch dürfte die Erfahrung bereits gelehrt haben, daß statt der schul- und buchgelehrten Bildung eine practische zu geben ist. Dagegen ist es gewiß ein Mißgriff, wenn man die Seminare in kleine Landstädte oder gar auf Dörfer verlegt; denn einestheils sollten sie stets unter den Augen der Schulräthe sich befinden, anderntheils giebt eine größere Stadt eine Menge von Anschauungen und eine vielseitigere Lebenskenntniß, die dem Lehrer in seinem Berufe unentbehrlich sind. Wie man den Uebelständen begegne, welche der Aufenthalt in volkreichen Städten für die jungen Leute haben kann, das ist Sache der Seminardisciplin. Uebrigens dürfte es Thatsache sein, daß die Kinder großer Städte gewiß nicht unsittlicher und als Bauernkinder, wohl aber geistig geweckter, regsamer und energischer.

Die besten Schriften über Schullehrerseminare sind: Harnisch „Schullehrerbildung“ und desselben „Weißenfelser Schullehrerseminar“, Ludwig's „Volksschullehrerseminar“,

und die Seminarberichte von Schweitzer, Fleischhauer, Schaumann u. A.

Ueber die Realschulen, die auch höhere Bürgerschulen oder Realgymnasien heißen, ist bereits früher gesprochen. Da sie noch im Anfange ihrer Entwickelung sind, so haben sie in ihrer Organisation noch manches Unfertige, vor Allem fehlt es ihnen an geeigneten Lehrbüchern, da die gebräuchlichen einen streng wissenschaftlichen Zuschnitt zu haben pflegen, und Chemie wie Physik in sich selbst noch nicht fertig sind. Auf den genannten Schulen sollen die Knaben vorbereitet werden, welche sich den höheren bürgerlichen Berufsfächern widmen oder sich zu technischen Beamten vorbilden wollen. Daher werden die mathematischen Disciplinen, Chemie, Physik und Naturbeschreibung, außerdem die neueren Sprachen vorzugsweise getrieben. An vielen Orten sind besondre Vorschulen nöthig geworden. Gesetzlich geregelt wurden diese Bürgerschulen zuerst in Preußen, später in den übrigen deutschen Staaten. Das Endziel der Schulen ist ein sehr verschiedenes, denn manche schließen mit dem funfzehnten, andre mit dem siebzehnten oder zwanzigsten Jahre. Ebenso hängt der nähere Zweck ihrer Vorbildung oft von örtlichen Bedürfnissen ab. Wenn sie dereinst in den Organismus des gesammten Schulwesens werden eingereiht sein, so werden sie vielen technischen Specialschulen als Vorbereitungsschulen dienen, wie dies bereits für einige Fächer der Fall ist. Gegenwärtig bieten sie ein reiches, weites Feld für pädagogische Thätigkeit, da Lehrmaterial muß geschafft, der Schulzweck streng formulirt und die Lehrer herangebildet werden.

Natürlich ist über Namen und Stellung dieser neuen Schulen viel theoretisirt, es sind mit den Gymnasien heftige Streitschreiften gewechselt, es ist auf der Reallehrerversammlung zu Mainz (1846) nach heftigen Debatten die Muttersprache als Mittelpunkt der Realschulen proclamirt und das Latein als entbehrlich und ungehörig aus der Schule gewiesen worden; aber wenn sich auch nach und nach die Vorstellungen über Aufgabe und Zweck der höheren Bürgerschulen geklärt haben, so sind sie doch im Grunde noch wenig weiter gekommen,

weil sie ihr Lehrmaterial zu organisiren und ihrer Schule anzupassen keine Zeit hatten. Denn es liegt in der Natur der Sache, daß z. B. der geschichtliche und geographische Unterricht an diesen Schulen ein anderer sein muß als anderwärts, da er eine besondre Richtung auf das bürgerliche Gewerbs- und Industrieleben nehmen und vorzugsweise die Kulturmomente seiner Lehrstoffe herauskehren muß. Es kommt nicht darauf an, die Geographie nach einem streng wissenschaftlichen System zu lehren, sondern dabei hervorzuheben, wie die Bodenbeschaffenheit und andre örtlichen Verhältnisse bedingend auf das Kulturleben, auf Handel, Verkehr und Gewerbe einwirken. Eben so wenig kann es Aufgabe der Chemie sein, die Stoffe wissenschaftlich zu behandeln, sondern das Material muß methodisch geordnet und den Lebenszwecken des Publicums der Schulen angepaßt werden.

Es nahmen der Realschulen sich warm an: Tadey „die höhere Bürgerschule", Ohlert, Gräfe, Kruse, Wiecke, Spilleke, Diekmann, Vogel, Harnisch, Mager, Scheibert, Diesterweg, Preusker, Körner, Kühner, Tellkampf, Kalisch u. A. Im Allgemeinen ist man darüber einig, daß die Realschule nur eine allgemeine Bildung zu geben und sich in sechs Klassen zu theilen hat. Die Beschuldigungen, welche ihre Gegner erhoben, daß sie zu Vielwisserei, Oberflächlichkeit, Materialismus und Verachtung der Wissenschaft führe, daß sie unruhige Bürger bilde, sind bereits veraltet, durch Thatsachen widerlegt und machen gegenwärtig den lächerlich, der sie trotzdem wiederholt. Während in den norddeutschen Realschulen die humanistischen Studien vorwalten, werden in Oestreich besonders die technischen und das Zeichnen gepflegt, auch ist meist eine Sonntags- und Lehrlingsschule mit der Realschule verbunden.

Ueber die Bürgerschulen im engeren Sinne ist manche lehrreiche Schrift erschienen; wir führen nur an: Jessen, Entwurf einer allgemeinen Verfassung der öffentlichen Unterrichtsanstalten in Städten; Kern, über Errichtung von Bürgerschulen; Natorp, Grundriß einer Organisation allgemeiner Stadtschulen; Müller, Plan und Constitution der allgemeinen Stadt- und Bürgerschule. Daneben sind lehrreiche

Geschichten einzelner Stadtschulen veröffentlicht: von Krug über die dresdner Friedrich-Augustschule, von Prätor über Löbau, von Peschek über Zittau, von Müller über Lennep, von Schmidt über Wien, von Hartung über die berliner Domschule, von Pomsel über Chemnitz, von Blochmann über sein Institut, von Henning über Cöslin, und enthält die Allgemeine Schulzeitung über Schulkunde viel brauchbares Material.

Neben den Knabenschulen haben sich in neuerer Zeit auch besondre Mädchen- und Töchterschulen als eigne Schulgruppe gebildet und eine reiche Literatur hervorgerufen. Denn es läßt sich nicht leugnen, daß die Bildungsbedürfnisse, die Natur und Gemüthseigenthümlichkeit sowie die spätere Lebensstellung der Mädchen auch eine diesen Verhältnissen angemessene Schulbildung erheischen. Wie bereits früher erwähnt ist, blieben die Mädchen früher ohne allen Schulunterricht oder lernten höchstens einige Gebete und Glaubensformeln. Zwar unterrichteten die Hieronymianer Mädchen, auch empfahlen Luther und Bugenhagen Mädchenschulen, aber die Zeit war noch nicht reif; denn erst im vergangenen Jahrhundert bemerkte man die Lücke in der Volkserziehung und errichtete besondre Mädchenschulen, die der Baccalaureus verwaltete, während der Rector oder Cantor der Knabenschule vorstand. Je höher die allgemeine Bildung stieg, um so mehr wuchsen auch die Ansprüche an die Mädchenbildung, da von der Bildung der Mutter zum Theil die Kindererziehung und das häusliche Familienglück abhängen. Ziegenbein, Trefurt, Hausmann, Oltrogge, Heinsius, Kärcher, Hoffmann u. A. nahmen in neuerer Zeit sich der Mädchenschulen warm an; es entstanden sehr bald Privatinstitute, bis die Stadtcommunen sich genöthigt sahen, auf Stadtkosten auch Töchterschulen zu errichten, zu denen in neuster Zeit höhere Töchterschulen gekommen sind, auf denen man neuere Sprachen und Literatur lehrt.

Natürlich muß bei den Mädchenschulen fest im Auge behalten werden, daß die Lebensaufgabe der Mädchen eine ganz andre ist, als die der Knaben, und daß ihr Naturell, Temperament und

Gemüthsstimmung andre sind; daher fallen einzelne Lectionen für sie ganz aus oder werden in engerem Umfange gelehrt, wogegen andre, namentlich Uebung in weiblichen Arbeiten, eintreten, und die Gemüthsbildung vorwaltet. Der Religionsunterricht muß grade bei den Mädchen das Herz bilden, Sittsamkeit und feines Schicklichkeitsgefühl, Pietät und Sinn für einfaches, edles Familienleben wecken, Zeichnen, Rechnen, Aufsätze, gemeinnützige Kenntnisse u. s. w. müssen besonders dem künftigen Bedürfniß angemessen werden. Dagegen sind Arbeitsschulen entweder gesetzlich mit Mädchenschulen verbunden, oder die Nothwendigkeit wird diese Errichtung veranlaßen. Für die mittlere Töchterschule haben Zerrenner und Ziegenbein Lehrpläne entworfen, den fremden Sprachunterricht ausgeschlossen, und neben Religion und Deutsch den Handarbeiten die meiste Zeit zugewandt. Die höheren Töchterschulen haben mitunter auch kein rechtes Endziel finden können, da die Ansprüche in den verschiedenen großen Städten verschieden sind. Pensionate für Töchter aus gebildeten Familien erziehen meistentheils widerwärtige Koketten, Zierpuppen, zimperliche Romanleserinnen, welche den Sinn für das einfache Familienleben verloren haben. Neuere Sprachen bilden die Hauptlehrgegenstände. Einen Plan entwarf Zerrenner, wie sich auch Niemeyer, Preusker, Grimm u. A. der Sache annahmen. Die namhaftesten Pädagogen für höhere Töchterschulen bleiben Steinecke, Nösselt, Bormann, Schornstein, welche zugleich Seminare für Lehrerinnen leiten, indem solche die erste Klasse der höheren Töchterschule selbst besuchen. Die weitere Literatnr über weibliche Erziehung ist sehr umfangreich, wenn auch nicht grade gehaltreich, die meisten Schriften bewegen sich in allgemeinen Formeln. Unter den Lehrbüchern sind die von Nösselt uud Oeser veraltet, von den neueren Erscheinungen sind jedoch nur wenige dem Zwecke angemessen. Die Disciplin in der Mädchenschule erfordert viel Takt, festen Sinn und genaues Studium der Individualitäten. Natürlich haben Pedanten lang und breit untersucht, ob ein Mädchen auch als Lehrerin könne gebraucht werden, obschon sich dies doch wohl von selbst versteht, da ein Mädchen am besten wird erzogen werden zu weiblichen

Arbeiten, weiblichem Wesen und Empfinden durch ihr eignes Geschlecht.

Wenden wir uns nun zu den Schulen, in denen sich der Sinn christlichen Erbarmens und christlicher Nächstenliebe offenbart, zu den Blinden-, Taubstummen-, Armen- und Erziehungsschulen verwahrloster Kinder. Die unglücklichen Menschen, deren Augen mehr oder minder unbrauchbar sind, dienten noch gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts den Sehenden zur Belustigung, weshalb sie seltsam aufgeputzt und an öffentlichen Orten aufgestellt wurden. Da kam der pariser Menschenfreund Hauy, angeregt durch die blinde Orgelspielerin Therese von Paradies aus Wien, auf den Gedanken, daß die Blinden auch bildungsfähig sein müßten (was man bisher leugnete), wenn man sich ihnen nur irgendwie verständlich machen könne. Die Unterhaltungen mit der blinden Therese von Paradies führten ihn auf die Hülfsmittel, durch welche man bei den Blinden die sinnliche Anschauung ersetzen müsse, indem man ihren Tastsinn und sinnliches Gefühl um so feiner ausbildet. Hauy fand mit seinen Plänen, ein Lehrinstitut für Blinde zu errichten, Unterstützung bei der philanthropischen Gesellschaft und gründete 1784 eine Anstalt, in welcher außer in Handarbeiten noch im Lesen, Schreiben, Rechnen, Musik u. s. w. unterrichtet wurde. Denn zum Lesen dienten erhabene Buchstaben aus Metall, mit denen man zugleich auf Papier drucken konnte; auf der Landkarte waren die verschiedenen geographischen Merkzeichen auf verschiedene Art gestickt, ein Rahmen mit Drähten trennte beim Schreiben die Zeilen. Das Institut fand so viel Beifall, daß es 1791 Staatsanstalt, später aber mit dem Blindenhospital vereinigt wurde. Dies brachte aber dem Bildungszwecke so großen Nachtheil, daß Hauy aus Verdruß zurücktrat, eine Privatanstalt gründete und 1806 einer Einladung des Kaisers Alexander nach Petersburg folgte, wo er ein Blindeninstitut errichtete. Erst 1816 machte man in Paris die Blindenanstalt wieder zu einem eignen Institut, welches in England viel Nachahmung fand, wo man anfangs aber die Blinden nur zu Handarbeiten anlernte. Auf der Durchreise durch Berlin hatte Hauy

1806 eine Anstalt errichtet, da der König die Mittel dazu hergab und Zeune die Leitung übertrug, welcher sich um die Verbesserung dieser Institute große Verdienste erworben hat. Statt der eisernen Schreibrahmen führte er pappene mit Schnüren ein, übte statt des Rechnens mit Metallziffern auf dem Rechenbrett das Kopfrechnen und bediente sich der Reliefkarten beim geographischen Unterrichte. In Wien errichtete Klein 1808 eine ähnliche Anstalt, und seitdem gründete man an verschiedenen Orten solche Institute, so daß es deren in Deutschland etwa 15 giebt (Berlin, Breslau, Wien, Prag, Linz, Dresden, Gmünd, Freiburg, München, Braunschweig, Hannover, Frankfurt a. M., Halle, Hamburg, Brünn u. A.), in denen 300 Blinde unterrichtet werden. Da aber solche Anstalten viel Geld kosten, so hat Jäger vorgeschlagen, die Blinden bis zum 12. Jahre in der Volksschule zu unterrichten, da sie nur für Lesen und Schreiben besondre Nachhülfe brauchen.

Außer Knie in Diesterweg's Wegweiser haben Zeune, Jäger, Wolke, Klein, Sturm und Daniel besondre Anweisungen über den Blindenunterricht geschrieben, aus denen klar hervorgeht, daß die Blinden in allen denjenigen Lehrgegenständen können unterrichtet werden, welche die Schule lehrt. Die einzelnen mechanischen Hülfsmittel, durch welche sie mittelst des Gefühls Vorstellungen von Gestalt, Beschaffenheit und Eigenschaften der Dinge erhalten, sind durch Klein, Zeune und Jäger wesentlich verbessert worden, und in einigen Provinzen werden solche Anstalten auf allgemeine Kosten unterhalten. Die Unterweisung in körperlichen Fertigkeiten, im Stuhlflechten namentlich, sichern dem Blinden wenigstens einen kärglichen Verdienst, der aber zu seiner Unterhaltung nicht hinreicht, weshalb er Geigenspiel und Musikmachen als Erwerbsquelle nebenbei benutzen muß, wobei ihm sein geschärftes Gehör, sein geübtes Gedächtniß und feines Fingergefühl zu Hülfe kommen. In Halle pflegten die Blinden alljährlich mehrere Concerte zu geben und bei Tanzstunden und anderen Gelegenheiten, bei denen keine fertigen Spieler erforderlich waren, sich Einiges zu verdienen.

Viel schwieriger ist der Unterricht der Taubstummen. Der erste Taubstummenlehrer war der spanische Mönch Piedro de Ponce, welcher bereits 1570 vier Taubstumme unterrichtete. Er fand in den verschiedenen Ländern Westeuropa's einzelne Nachahmer, unter denen wir den Schlesier Kerger, den Dresdener Schulze, den Lüneburger Pastor Raphel nennen; doch erst seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts errichtete man größere öffentliche Anstalten für Taubstumme, z. B. Charles Michel de l'Epée (1760 auf eigne Kosten, 1791 auf Staatskosten) zu Paris, Heinicke (1778) zu Leipzig, so daß es gegenwärtig 150 Anstalten für 5000 Taubstumme giebt. Von diesen besitzt Deutschland allein 69, Frankreich nur 31, Großbritannien gar nur 12. Natürlich können eben so wenig alle Taubstumme in die Institute aufgenommen werden, als es bei den Blinden möglich war, weshalb man in Preußen namentlich die Seminaristen im Unterricht Taubstummer unterwies, damit ein solches geistig verstümmelte Kind die Volksschule mit einigem Nutzen besuchen könne. Indessen erfordert die Zeichensprache mit den Taubstummen fortwährende Uebung, wenn sie geläufig werden und es bleiben soll, so daß kein Volksschullehrer fähig wird, nur von Zeit zu Zeit einen Taubstummen zu unterrichten, weshalb also Graser's Vorschlag eines gemeinschaftlichen Unterrichts schon aus diesem Grunde unausführbar ist, abgesehen davon, daß der langsam begreifende Taubstumme den ganzen Unterricht gewaltig aufhält. Dagegen ist es sehr gut, wenn die Taubstummen am technischen Unterrichte Theil nehmen und mit vollsinnigen Kindern Umgang haben, mit denen sie sich zu verständigen suchen, und wodurch sie zu mancherlei Beschäftigung angeregt werden.

Der Taubstummenunterricht ist jedenfalls der schwierigste, den es giebt, denn er erfordert nicht nur viel Geduld und Ausdauer, nicht nur große Uebung in der Zeichensprache, sondern vorzugsweise viel Gewandtheit, Begriffe durch sinnliche Anschauung zu entwickeln und zu bezeichnen; denn da das Wort nicht als Vermittelung dienen kann, so muß man sich eine symbolische Zeichensprache aneignen, welche die Taubstummen zum Theil selbst oft sehr sinnreich erfunden haben.

Zunächst muß der Taubstumme Andre verstehen und sich ihnen verständlich machen lernen; dann erst wird er durch künstliche und natürliche Zeichen- oder Geberdensprache und durch eine Buchstabensprache unterrichtet, wobei entweder die Finger den Buchstaben bezeichnen, oder die Lippen den Laut andeuten, den man ausspricht. In guten Anstalten lernen die Taubstummen lesen und — wenn auch undeutlich und unarticulirt — sprechen, so daß sie sich zur Noth verständigen können. In den spanischen und deutschen Anstalten erzielt man ein wirkliches Sprechen, in den übrigen bedient man sich einer künstlichen Geberdensprache. Amman und Heinicke lehrten das Sprechen dadurch, daß die Taubstummen sehen und durch Handauflegen fühlen mußten, wie ein Laut hervorgebracht wird, und wie er die Muskeln bewegt. Ueber die Geschichte und Statistik der Taubstummen so wie über „die Taubstummen und ihre Bildung" hat Schmalz zwei treffliche Schriften verfaßt. Ueber die langen theoretischen Streitigkeiten berichtet Hergang's „Real-Encyclopädie", doch kommt es grade hier am weit weniger auf die Theorie an, als auf das Erfinden mechanischer Vortheile. Der Erfolg hat aber gezeigt, daß der Taubstumme in jedem Lehrfache mit Nutzen kann unterrichtet werden, wenn der Lehrer die Methode versteht und die mechanischen Hülfsmittel hat.

Interessant ist die Biographie der beiden ersten Institutgründer Ch. M. de l'Epée und Heinicke. Der Erstere war der Sohn eines Architekten zu Versailles, ward 1712 geboren und im 17. Jahre bereits zum Geistlichen geweiht. Seine religiösen Ansichten machten ihn jedoch mißliebig, so daß er Rechtswissenschaft studirte, eine Advocatur erhielt, dann aber dem Drange seines Herzens folgend wieder die theologische Laufbahn betrat, auch in ein Pfarramt eingesetzt, aber nach kurzer Zeit daraus entfernt wurde. Da wollte es der Zufall, daß er in eine Familie trat, in welcher zwei Kinder taubstumm waren. Bereits hatten diese einigen Unterricht erhalten, aber ihr Lehrer war gestorben, und die Mutter klagte dem jungen Geistlichen ihren Schmerz, daß die unglücklichen Kinder nun sich selbst ganz überlassen bleiben würden.

De l'Epée war ein Mann von tiefem Gefühl; er hielt es für seine Pflicht, sich der unglücklichen Mutter anzunehmen und wendete nun seinen ganzen Scharfsinn an, um eine Methode zu erfinden, nach welcher er die Kinder unterrichten könne. Er erfand eine methodische Zeichensprache, die sein Nachfolger Sicard noch weiter entwickelte und zu einer Begriffssprache machte. Der glückliche Erfolg ermuthigte den barmherzigen Erfinder, auf eigne Kosten in Paris ein Institut zu errichten, in welchem die Kinder zugleich leiblich und geistig erzogen wurden. Sein ganzes Vermögen gab er nach und nach her, entzog sich selbst Genüsse und Bequemlichkeiten, um seinen Taubstummen Vater sein zu können; den Schmerz aber, daß der Staat für solche Institute durchaus nichts thun wollte, trug er bis an seinen Tod (1789). Was half es ihm, daß Schriftsteller aller Art seinen Ruhm verbreiteten, daß er sogar der Held eines Drama's wurde? Die heftigen Angriffe, welche seine Methode von anderen Taubstummenlehrern erfahren mußte, ehe sie sich in Frankreich allgemeine Geltung verschaffte, verbitterten ihm manchen saueren Arbeitstag. Auch mit Heinicke gerieth er in einen sehr scharfen Briefwechsel über seine Methode, über welche er vergeblich die Entscheidung verschiedener Akademien anrief, da diese auch wieder verschieden urtheilten. Erst unter de l'Epée's Nachfolger Sicard ward das Institut eine Staatsanstalt, deren geschickter Vorsteher einige begabte Taubstumme so vielseitig und reich auszubilden wußte, daß sie ihm als Lehrer helfen und später eigne Institute errichten konnten.

Der eigentliche Gründer deutscher Taubstummenanstalten, Samuel Heinicke, ward 1729 im Dorfe Nautzschütz bei Weißenfels an der Saale geboren. Nach dem Willen des Vaters ward er Bauer, obschon seine Neigung ihn nach einer ganz anderen Seite hintrieb. Als der Vater ihm aber sogar gegen seinen Willen eine Frau zuführen wollte, verließ der 21jährige Bauer sein Dorf, ging nach Dresden und wurde Soldat. Hier bildete er durch angestrengten Fleiß in sich das ihm angeborne musikalische Talent aus und verwandte die geringen Geldmittel, die er sich durch Musikunterricht verdiente, um sich

wissenschaftlich auszubilden. Er lernte alte und neue Sprachen, gab Unterricht und kam bei dieser Gelegenheit zu einer Familie, welche einen taubstummen Knaben hatte. Heinicke ergriff mit allem Eifer die Gelegenheit, dieses unglückliche Kind zu bilden. Der Knabe lernte schreiben und rechnen; da wollte ihn der kühn gewordene Heinicke auch in der Sprache unterrichten. Als er sich nun nach Hülfsmitteln zu eigner Belehrung umsah, fiel ihm des Schweizers Amman Buch in die Hand, der in Holland als Arzt lebte, Taubstumme in der Lautsprache unterrichtet und seine Erfolge in dem Buche „Surdus loquens" 1700 mitgetheilt hatte. Mit gutem Erfolge unterrichtete Heinicke den Knaben, aber ihn selbst rief der siebenjährige Krieg ins Feld. Er ward gefangen, lebte lange in Haft, entfloh dann, studirte in Jena und ernährte nebenbei sich und seine Familie durch seine musikalischen Stunden. Hierauf kam er als Hauslehrer nach Hamburg, wo er Klopstock's erste Frau unterrichtete, im Schimmelmann'schen Hause viele Jahre als Hauslehrer und Secretär lebte und 1768 Cantor in Eppendorf bei Hamburg wurde, wo er die Lautirmethode einführte. Sogleich bei der Einführung in sein Amt wurde ihm ein taubstummer Knabe übergeben, dessen Unterweisung er sich mit großem Eifer annahm, der ihn denn auch zur Verbesserung der Amman'schen Methode führte. Ermuthigt von dem glücklichen Erfolge, nahm er vier taubstumme Zöglinge zu sich und errichtete damit etwa 1772 das erste Taubstummeninstitut in Deutschland. Ein sächsischer Offizier, welcher das kleine Institut gesehen hatte, berichtete darüber an Friedrich August von Sachsen, und schaffte die Mittel, daß Heinicke 1778 zu Leipzig ein Institut errichten konnte. Treu und unermüdlich wirkte er hier, ertrug Anfeindung, Undank und Sorgen mit Standhaftigkeit und starb 1790 in Armuth. Zu seinen Anhängern gehören Petschke, Jäger, Hill, Sägert, Riemer, Weidner, Reich, Zahn u. A. Die Literatur über Taubstumme ist sehr reich; das Brauchbarste führt Diesterweg im „Wegweiser" an.

Wenn wir nun zu den Armenschulen übergehen, so müssen wir zunächst bei der hochherzigen Persönlichkeit Philipp

Immanuel v. Fellenberg's verweilen. Dieser wurde 1771 zu Bern geboren, wo sein Vater als Mitglied der Regierung lebte. Im Jahre 1785 kam er in des erblindeten Dichters Pfeffel „Kriegsschule", setzte seine Stndien dann zu Hause fort und zeichnete sich bald durch seinen Wohlthätigkeitssinn aus, indem er sich Entbehrungen auferlegte, um den Armen Wohlthaten erweisen zu können; denn die Mutter hatte ihm oft gesagt: „der Reiche hat der Freunde genug, sei Du der Armen Freund!" Um das niedrige Volk und seine Verhältnisse kennen zu lernen, bereiste er die schweizerischen und deutschen Alpenthäler und achtete ganz besonders auf Volksunterricht und Volkserziehung. Besonders einflußreich war seine Bekanntschaft mit Pestalozzi. Als er nun an die Ausführung eigner wohlthätiger Anstalten gehen wollte, wurde er in den Revolutionszeiten um einen großen Theil seines Vermögens betrogen; deshalb nahm er Militärdienste, widmete sich aber sehr bald ganz der Landwirthschaft. Seinem Fleiße gelang es, nach einigen Jahren das Gut von Hofwyl an sich zu bringen und sich an die Ausführung seines Lieblingsplanes zu machen, den Ackerbau zur Bildung der armen Kinder zu benutzen, also eine Arbeits- und Armenschule anzulegen. Die Verbindung mit Pestalozzi löste sich zwar bald wieder, da die Naturen beider Männer zu verschieden waren, aber die Hofwyler Ackerbauschule gedieh, Fellenberg's Aecker verbesserten sich, durch lehrreiche Bücher verbreitete Fellenberg landwirthschaftliche Kenntnisse. Er raffte verwahrloste Knaben auf der Straße auf, und der brave Landmann Wehrli wußte sie zu fleißigen, arbeitsamen Jünglingen zu erziehen, indem er ganz mit ihnen und für sie lebte. In den Freistunden unterrichtete er sie, im Allgemeinen mußten sie hacken, jäten, stecken, pflanzen u. s. w., und außer der Landwirthschaft mußte der Knabe noch ein Handwerk erlernen; die Arbeit selbst aber benutzte Wehrli zur Geistesbildung und Belehrung. Denn Fellenberg's Idee war, das Volk müsse seinen Beruf mit Lust und Liebe betreiben, dann habe die Arbeit Segen für Leib und Seele, Herz und Hand. Damit der Geist der Anstalt fest in den Gemüthern wurzle, muß jeder Aufgenommene bis zum

21. Lebensjahre darin bleiben, und für die weitere Ausbildung der Armenknaben sorgte er dadurch, daß er eine Kolonie für arme Kinder anlegte, in welcher der Unterricht als Belohnung für die Arbeit betrachtet wurde. Zwar kostete ihm die Herstellung dieser neuen Anstalt Geld, aber er genoß auch die Freude, daß sie glückliche Erfolge hatte. Um noch weiter zu wirken und auf die vornehmen Klassen Einfluß zu gewinnen, errichtete er 1808 das Philanthropin für Söhne vornehmer Eltern, die er so weit ausbildete, daß sie die Universität besuchen konnten; sie durften jedoch auch sein Institut nicht früher verlassen, als bis sie dieses Ziel erreicht hatten. Fellenberg wollte aber auch die Lehrer für seine Pläne gewinnen, deshalb hielt er mit 40 Schullehrern einen Normalcursus; an der Fortsetzung solcher Bestrebungen hinderten ihn jedoch engherzige Rücksichten der Berner Regierung, eben so wenig konnte er mit seinen Ansichten über bessere Lehrerbildung bei der Kantonregierung durchdringen, und selbst die Normalschule für Schullehrer zu Buchsee konnte nicht recht gedeihen, so viel Opfer er derselben auch trotz hämischer Verdächtigungen brachte, da die Regierung die Sache ungeschickt angriff. So wenig die Berner ihren hochherzigen Landsmann zu schätzen wußten, so groß war seine Ehre in Europa. Könige und Fürsten kamen nach Hofwyl, um sein Institut kennen zu lernen, ahmten es daheim nach, und beehrten den edlen Fellenberg mit Auszeichnungen mancher Art.

Pestalozzi und Fellenberg gaben die Anregung zur Volks- und zur Armenschule, die auch Freischule heißt. Letztere beschränkt die Lehrzeit und das Lehrmaterial, liefert auch oft noch die Schulbücher und wirkt vorzugsweise erziehlich durch eine Gewöhnung an Ordnung, Reinlichkeit, Fleiß und Thätigkeit, denn die wenigen Kenntnisse, welche den schwerfällig fassenden Kindern beigebracht werden, wollen nicht viel bedeuten. In Verfolg solcher Erziehungsbestrebungen entwickelten sich Anstalten für Verwahrloste, Arbeitsschulen, Sonntags- und Abendschulen, Kleinkinderbewahranstalten und Kindergärten. Weil viele Kinder durch das Beispiel der Eltern, durch Armuth und andre Ursachen demoralisirt werden und

den Zuchthäusern verfallen, so haben Menschenfreunde diesem Uebel dadurch abzuhelfen gesucht, daß sie für solche verwahrloste Kinder „Rettungshäuser" errichteten, in denen die Kinder unterrichtet und zur Arbeit angehalten werden. Die erste Anstalt dieser Art errichtete 1686 der Domherr Th. Odescalchi zu Rom im Michaelshospitale, und die zweite R. Young 1688 zu London. Umfassender wirkten Pestalozzi, Fellenberg durch die sogenannten Wehrlischulen und Falk. Das großartigste Unternehmen ist das Rauhe Haus zu Hamburg, welches Wichern 1833 gründete, der dem Unternehmen eine practische Seite abgewann, aber seine Wirksamkeit schwächte, indem er sich den Frömmlern und Eiferern für den wahren Glauben hingab, so daß das „rauhe Haus" der Stapelplatz geworden ist für Flugschriften voll widerwärtiger Zänkereien und unduldsamer Hetzereien der Fanatiker des Glaubens. In Frankreich und Belgien fand das Rauhe Haus Nachahmung, und in Deutschland sind an sehr vielen Orten kleinere Anstalten entstanden, in Preußen allein im Jahre 1848 an 50 derartige Institute. Auch in England und Nordamerika finden sich großartige Rettungshäuser, wo außer dem Religionsunterricht der Knabe in Handarbeiten unterwiesen und zur Ordnung erzogen wird, und wo man der Anstalt den Charakter eines Familienlebens zu geben sucht. Weitere Mittheilungen enthalten die „Jahresberichte des rauhen Hauses", so wie das „Festbüchlein", Kopff's „würtembergische Brüdergemeinden", „Völter's Geschichte und Statistik der Rettungsanstalten", die Erziehungsschriften von Schwabe, Schmitt, Preusker, Dobschall, Weiß u. A. Joseph Falk, 1760 geb. zu Danzig, wo sein Vater Perrückenmacher war, mußte des Vaters Profession erlernen, studirte dann, ging nach Weimar, hatte mit Wieland näheren Umgang und hat sich als satyrischer Schriftsteller einen Namen erworben. Einen schöneren Ruhm erlangte er durch die „Gesellschaft der Freunde in der Noth", welche der Legationsrath, wozu ihn der Großherzog ernannt hatte, 1813, als ihm der Typhus vier Kinder geraubt hatte, gründete, um verwilderte Kinder zu gesitteten und brauchbaren Menschen zu machen. Dieser Gedanke fand in Sachsen und weiter hinaus Beifall; man

errichtete ähnliche Anstalten, und als Falk 1826 gestorben war, erhob man 1829 sein Institut unter dem Namen „Falk'sches Institut" zur Landeswaisenanstalt. Andre Kinder, welche in der Anstalt kein Unterkommen finden konnten, brachte Falk zu rechtlichen Familien, verschaffte ihnen Dienste oder Lehrherren, des Sonntags aber sammelte er diese Kinder um sich, hielt Andachtsübungen mit ihnen, theilte Gaben aus, veranlaßte sie aber auch, irgend etwas zum Besten der Anstalt zu arbeiten. Falk's Idee dabei war, eine Missionsanstalt zu gründen, welche dafür zu sorgen habe, daß die Zucht- und Strafhäuser weniger bevölkert würden. Zu diesem Zwecke gründete er das Johanneum, auf dem die Kinder leiblich und geistig genährt und dann Landschullehrern und Landgeistlichen zur weiteren Erziehung übergeben oder zu einem Meister in die Lehre gebracht wurden. Oberlehrer Rettner, Oberconsistorialrath Schwabe und Director Dr. Köhler haben diese Anstalt im Sinne des Gründers gewissenhaft fortgeführt.

Eine viel umfassendere Thätigkeit entwickelt der noch lebende Vorsteher des Rauhen Hauses, Jos. Heinr. Wichern, der Sohn eines Hamburger Notars, dem er 1808 geboren wurde. Nach vollendeten theologischen Studien machte er sich die Linderung des Elends der Armen zur Lebensaufgabe indem er sie in Höfen und Kellerräumen aufsuchte, ihre Verhältnisse kennen lernte und eine Sonntagsfreischule für arme Kinder errichtete, in welcher sich um 40 freiwillige Lehrer sehr bald 500 Kinder sammelten. Um diesen Wirkungskreis sich erhalten zu können, nahm er kein Amt außerhalb Hamburg an, war seit 1833 am Rauhen Hause thätig, reiste seit 1840 viel in Deutschland, Frankreich und England, um ähnliche Institute einrichten zu helfen, und nannte diese christliche Thätigkeit „Innere Mission", deren sich der Kirchentag seit 1848 kräftig annahm, indem er für dieselbe einen besonderen Centralausschuß aus sich ernannte. Noch immer ist Wichern auf Reisen und Kirchentagen für seine „Innere Mission" thätig, hat namentlich in Preußen viel Freunde und großen Einfluß gewonnen und seine Ansichten in der „Inneren Mission der deutsch-evangelischen Kirche" so wie in den seit 1844

erschienenen „fliegenden Blättern des Rauhen Hauses“ veröffentlicht. In diesem waltet freilich strenge klösterliche Zucht und sogar ungläubige Theologen werden hierher zur Besserung geschickt. Nebenbei ist dieses Haus eine vielseitige Industrieanstalt, um die Verwahrlosten auf verschiedene Weise zu beschäftigen.

Andere Schularten sind die Abend- und Sonntagsschulen. Jene Abendschulen sollen die Elementarschulen für die Kinder und jungen Leute ersetzen, welche durch Arbeit den Tag über gehindert sind, sich in der Schule die nothwendigen Kenntnisse zu verschaffen. Die Leistungen müssen sehr gering bleiben, denn wenn die Jugend den langen Tag über gearbeitet hat und leiblich abgespannt ist, so darf man um so weniger geistige Regsamkeit erwarten, als gerade die Elementarkenntnisse etwas Anstrengendes und Abspannendes haben. Daher sind sie in einigen Staaten geradezu untersagt. Im Allgemeinen können sie nur etwas nützen, wenn sie als Fortbildungs- und Nachhülfeschulen für Lehrlinge benutzt werden, welche eine Elementarschule besuchten, wobei vorausgesetzt werden muß, daß die Aufsicht eine strenge ist. Ueber den Werth dieser Schulen sprechen sich Harnisch, Schwarz und Zerrenner eingehend aus.

Mit ihnen verwandt sind die Fabrikschulen, welche da errichtet wurden, wo die Kinder in den Fabriken arbeiten und die Fabrikherren den gesetzlich vorgeschriebenen Unterricht auf eine Zeit verlegen, die ihnen bequemer liegt. Diese Schulen sind durch besondre Gesetze geregelt, und wenn sie auch noch so gut sein mögen, so sind solche Verhältnisse, durch welche Kinder ihre schöne Kindheit in ungesunden Fabriken zubringen müssen, jedenfalls ein Uebelstand. Weiteres theilen Preusker, Lorenz und Harnisch mit.

Die Fortbildungsschulen sollen nicht nur das in der Volksschule Gelernte wiederholen, sondern es auch erweitern, indem sie die Kenntnisse und Fertigkeiten lehren, welche der Schüler für den Beruf ganz besonders benutzen kann. Da diese Schulen meist des Sonntags gehalten werden, so nennt man sie auch Sonntagsschulen, obschon dieser Ausdruck für die Schulen gebräuchlicher ist, in denen Lehrlinge nur für ihr Handwerk

die erforderliche Vor- oder Nachbildung erhalten, von denen wir also hernach reden werden. Nöthig sind solche Fortbildungsschulen schon deshalb, weil sich Manches in der Volksschule nicht lehren läßt, da es entweder an Zeit fehlt, oder die Kinder nicht reif für das Verständniß sind. Außerdem ist es eine bekannte Erfahrung, daß das Schulwissen sich leicht wieder vergißt, wenn es nicht wiederholt und eingeübt wird. Daher sprechen sich auch Niemeyer, Diesterweg, Pölitz, Zerrenner, Schwarz, Schulze, Macaulay u. A. für dieselben aus, denen es freilich auch nicht an Gegnern fehlt (Schuderoff, Schwabe, Fuchs, Herzberg). Sollen die Sonntagsschulen einen Nutzen haben, so muß man wenigstens die Winterabende zu Hülfe nehmen, da die Kirchenzeit am Sonntage natürlich ohne Unterricht bleiben muß. Weil aber die Lehrer unbesoldet sind, so tritt nicht selten Mangel an Lehrern ein. Unterrichtsgegenstände sind Lesen, Schreiben, Singen, gemeinnützige Kenntnisse, Rechnen und Aufsätze. Schon 1569 kannte man Sonntagsschulen, verstand aber darunter die Sonntagskatechisationen, welche der Bischof von Samland vorschrieb. Spener erneuerte sie, in England brachte sie Raikes, ein Buchdrucker zu Gloucester, 1784 in Anwendung, während sie in Holland bereits zwei Jahrhunderte vorher (1567) als kirchliche Anstalten eingeführt wurden, in Würtemberg seit 1695, in Baden 1756 und in anderen deutschen Ländern (in Baiern erst 1803) als Fortbildungs- und Ersatzschulen für die Sommerschulen gesetzlich eingeführt sind. Preusker, Haab (Lehr- und Lesebuch), Gerlach (Handbüchlein) und Kraus (Lehr- und Handbuch) geben für solche Schulen Unterweisung und Lehrmaterial.

Wenn diese Schulen die confirmirte Jugend weiter ausbilden, so haben die Kinderbewahranstalten und Kindergärten den Zweck, die noch nicht schulpflichtige Jugend zu erziehen und für die Schule vorzubilden. Die Kinderbewahranstalten, die Kleinkinderschulen oder Kindergärten (in Frankreich „Krippen" genannt) verdanken ihr Entstehen den Bestrebungen der Inneren Mission, welche da die Kindererziehung übernimmt, wo die Eltern weder Mittel noch Zeit haben. Die erste Schule dieser Art gründete 1802 die Fürstin Pauline von

Lippe-Detmold. Die Einrichtung dieser Anstalt fand in vielen größeren Städten Nachahmung, besonders nahmen sich Frauenvereine an der edlen Fürstin ein Beispiel und gründeten solche Anstalten für 2 — 4 jährige Kinder, deren Mütter keine Zeit zur Erziehung und Wartung haben, eine kleine Beisteuer, Kleidung geben, und das Kind zwei Mal stillen, solange es noch Säugling ist. Ein Arzt hat die Mitaufsicht, wogegen als stehende Aufseherin eine erfahrne Frau dient, welcher Wiegefrauen zur Hand gehen, während Wärterinnen die übrigen Verrichtungen besorgen. Eine Stufe weiter gehen die Kleinkinderschulen, die seit 1801 in Frankreich und dann in England hier und da errichtet worden sind; denn diese wollen die Kinder nicht blos nähren und warten, sondern auch geistig entwickeln, sie vor Verwahrlosung wahren, an Ordnung gewöhnen und durch sinnige Spiele auf den Schulunterricht vorbereiten. Vom 3. — 7. Jahre halten sich die Kinder täglich vom Morgen bis zum Abend in der Anstalt auf, welche die Aufsicht entweder unentgeltlich oder gegen eine kleine Entschädigung führt. Frauen, Lehrer und Geistliche theilen sich in die Aufsicht.

Die Kinderschulen für bemittelte Eltern nennt man gewöhnlich Kindergärten. Friedrich Fröbel errichtete 1837 zu Blankenburg in Thüringen den ersten Kindergarten, erhielt jedoch vom Herzog von Meiningen das Haus Marienthal beim Bad Liebenstein eingeräumt, damit Lehrerinnen für solche Kinderschulen konnten gebildet werden, und da diese nützlichen Anstalten weite Verbreitung fanden, so errichtete Karl Fröbel nicht nur in Hamburg eine Bildungsschule für Lehrerinnen, sondern Pädagogen und Kindergartenvorsteher hielten auch 1851 eine Versammlung zu Liebenstein. Indeß vermochte Friedrich Fröbel weder sein System klar zu entwickeln, noch Karl Fröbel sich von politischen und religiösen Demonstrationen frei zu halten, weshalb die preußische Regierung diese Gärten verbot, obschon ihr nachgewiesen war, daß sie Friedrich Fröbel anrechne, was Karl Fröbel gesündigt hatte. Unglücklicher Weise nahmen sich die Freien Gemeinden der Kindergärten lebhaft an, welche deshalb um so mehr verboten blieben. Sachsen folgte Preußens

Beispiele, so daß diese Schulen in ihrem Anfange stecken geblieben sind.

Friedrich Fröbel (geb. 1782 zu Oberweißbach in Schwarzburg-Rudolstadt, gest. 1852), war einer der liebenswürdigsten Menschen voll schönen Kindersinnes und unendlicher Liebe zu den Kindern. Man mußte ihn sehn, umgeben von Kindern, um aus Mienen und Augen zu lesen, wie glücklich er sich im Umgange mit Kindern fühlte. Ursprünglich war er für die Landwirthschaft bestimmt, beschäftigte sich aber gern mit Naturwissenschaften, studirte in Jena 1½ Jahr Cameralwissenschaft, ward Secretär bei einem mecklenburgischen Edelmann, trat 1803 als Lehrer in eine Unterrichtsanstalt zu Frankfurt am Main, bildete sich 1808 — 10 in Pestalozzi's Institute zu Iferten weiter aus, studirte zu Göttingen und Berlin, arbeitete an Plamann's Anstalt zu Berlin, machte als Lützower die Feldzüge 1813 und 1814 mit, verwaltete 1814 — 16 die Stelle eines Inspectors am mineralogischen Museum zu Berlin, gründete dann zu Griesheim bei Stadt-Ilm eine eigne Unterrichtsanstalt, verlegte sie 1817 nach Keilhau bei Rudolstadt, nachdem er sich mit Langethal und Middendorf verbunden hatte, und schrieb 1826 sein Buch über „Menschenerziehung", in welchem er den Grundsatz aufstellt, das Kind müsse durch eigne Thätgkeit allseitig aus sich heraus entwickelt werden. Später organisirte er die Kindergärten, indem er durch Liederchen, Gesang, sinnige Spiele mit mathematischen Figuren, Papierausschneiden u. s. w. die Elemente der Bildung den Kindern spielend beibringen, sie zu Thätigkeit und eigner Erfindung anregen wollte. Diesen Gedanken hat in den letzten Jahren Georgens weiter ausgeführt in seinem „Arbeiter" und seiner Arbeitsschule, durch welche er durch scheinbare Spiele die Kinder für das practische Leben vorbereiten, in ihnen Sinn und Lust zur Thätigkeit wecken will.

Außer diesen harmloseren Kinderschulen haben wir noch einen Blick auf die Gewerb- und Industrieschulen zu werfen, welche die wissenschaftliche und technische Vorbildung für einzelne Gewerbfächer geben wollen. Obenan stehen die reich ausgestatteten und vielseitigen polytechnischen Schulen und

Bauakademien, in denen Zeichnen, Mathematik, Physik und Chemie ausschließlich gelehrt werden. In England giebt es viel polytechnische Gesellschaften (mechanics institutions), welche Modelle aller Art sammeln, und in denen von gelehrten Technikern Vorträge und kleine Lehrcurse gehalten werden. Am berühmtesten ist die polytechnische Schule geworden, die nach Monge's Plan 1795 zu Paris gegründet und 1816 neu organisirt wurde. Sie bildet indessen nur Staatsbeamtete für Militair, Straßenbau, für den Seedienst u. s. w., und steht deshalb unter dem Kriegsminister. Die Zöglinge treten in Specialschulen, wenn sie den Cursus der polytechnischen vollendet haben. Für Privatindustrie ist die Hauptschule der Kunst und Manufacturen in Paris errichtet. In Prag gründete man 1801 zu ähnlichem Zwecke das technische Institut, in Wien 1815 unter Prechtl's Leitung das polytechnische Institut; andre solche Schulen finden sich zu Brünn, Grätz, München, Dresden, Hannover, Stuttgart, Karlsruhe, Braunschweig, Nürnberg, Augsburg, Berlin (Gewerbinstitut) u. s. w., deren Ruf von irgend einer ausgezeichneten Persönlichkeit, die an ihr unterrichtet, abzuhängen pflegt.

Da auch der Handelsstand bei zunehmendem Umfange der Geschäfts- und Verkehrsverhältnisse für seine Gehülfen einer besonderen Vorbildung bedarf, so errichtete der preußische Commerzienrath Wurmb 1768 zu Hamburg eine Handelsakademie, welche 1771 Busch und Ebeling übernahmen. Zwar fand dies Beispiel Nachahmung, diese Schulen wollten jedoch nicht recht gedeihen; erst in neuerer Zeit haben sie beim Kaufmannsstande selbst mehr Vertrauen gefunden. Entweder umfassen solche Anstalten die vollständige Vorbildung für den Kaufmann (z. B. in Leipzig, Hamburg, Danzig u. s. w.), oder sie sind für die Handelslehrlinge nur eine Fortbildungsschule (z. B. in Gotha, Chemnitz, Leipzig). In Braunschweig bildet die Handelsschule eine besondre Abtheilung des Collegium carolinum. In Frankreich gründete man 1820 eine Handelsschule zu Paris; diesem Beispiele folgten Brüssel, Petersburg, Moskau, England, Nordamerika, und in Spanien verband man mit jeder der 20 Handelskammern eine Handelsschule.

Natürlich treibt man auf solchen Schulen außer den technischen Fächern Sprachstudien.

Je mehr sich die Gewerbe vervollkommneten und von mechanischen Hülfsmitteln Gebrauch machen mußten, um so mehr drängte sich auch hier das Bedürfniß nach einer geeigneteren Vorbildung der Lehrlinge und Gesellen auf; daher entstanden in fast allen größeren Städten Sonntags- und Feiertags- oder Handwerkerschulen, in denen die Zöglinge des Abends und Sonntags im Zeichnen, Schreiben, Rechnen, Briefschreiben, Geometrie und Mechanik unterwiesen werden. Höhere Gewerbschulen bestehen daneben, und wurden in Frankreich und England im vorigen Jahrhundert errichtet. Sie setzen den Unterricht der Realschule im Zeichnen, Modelliren, Physik, Chemie, Mathematik und Technologie fort und bilden namentlich für Bauhandwerke vor. Noch sind sie nicht gleichmäßig organisirt und haben ihr Verhältniß zur Real- und polytechnischen Schule noch nicht klar bezeichnet, weshalb sie sich kaum charakterisiren lassen.

Besondre Schularten sind die Bergwerks-, Forst-, Navigations- und Ackerbauschulen, welche neben einer — freilich mangelhaften — technischen Ausbildung vorzugsweise die wissenschaftlichen Kenntnisse lehren, welche zu den einzelnen Berufsfächern erforderlich sind. Da solche Schulen, mit Ausnahme der Bergwerks- und Forstschulen, welche Gymnasiasten aufnehmen und den Charakter von Universitätsfacultäten haben, jüngeren Ursprungs und noch in der Entwickelung begriffen sind: so fehlt es nicht an Mißgriffen, vor Allem aber müssen sie zur Realschule in einen organischen Zusammenhang treten, da diese berufen ist, die allgemeine Vorbildung für solche Specialschulen zu geben.

Zum Schluß gedenken wir noch der Bell-Lancasterschen Schulen, die über vier Erdtheile verbreitet sind und auch in Europa mit großem Erfog als wechselseitiger Unterricht angewendet wurden. In Eckernförde bestand bereits die Methode des wechselseitigen Unterrichts, und auch in Paris wurde sie seit 1747 wiederholt versucht, doch erst von England aus sollte sie Anerkennung finden. Es hatte nämlich die ostindische Com-

pagnie 1789 bei Madras eine Schule für europäische Militärsöhne errichtet, über welche der schottische Geistliche Bell die Aufsicht erhielt. Dieser nahm sich der Sache warm an, aber seine trägen Lehrer versagten ihm den Gehorsam, und um sich dadurch nicht aufhalten zu lassen, übertrug er einem Schüler den ABCunterricht. Da dieser Versuch gelang, so führte er dieses System weiter durch, und ließ seit 1795 nur durch Schüler abtheilungsweise unterrichten. Um diesen Unterricht zu erleichtern, benutzte er die Schreibmethode der Malabaren und ließ Buchstaben auf Sand vor- und nachschreiben. Im folgenden Jahre mußte Bell nach England heimkehren, veröffentlichte dort 1797 den Bericht über seine Schulen, welche bald Nachahmung fanden. Weitere Verbreitung fand diese Schulart durch Jos. Lancaster (1778 — 1838), einen armen Siebmacher, der aber unwiderstehliche Neigung hatte, Armenschulen zu errichten. Er eröffnete 1798 in der armen Londoner Vorstadt Southwark eine Armenschule, um sich eine Existenz zu schaffen und Armen eine Wohlthat zu erweisen. Daher nahm er auch Freischüler auf, konnte aber nur auf die Kosten kommen, wenn er eine billige Lehrmethode und keine Lehrer brauchte. Da kam ihm Bell's Bericht gerade zur rechten Zeit. Er benutzte und verbesserte Bell's Methode, klebte Blätter mit großen Buchstaben auf Tafeln und hing sie an der Wand auf, so daß sie als gemeinsames Lehrbuch dienten; zum Schreiben bediente er sich der Schiefertafeln, und verband das Lesen mit dem Schreiben, indem die Kinder Sylben und Wörter nach dem Gehör aufschrieben. Lancaster's practischen Einrichtungen fanden Beifall, man unterstützte ihn durch Subscriptionen, 1803 machte er seine Methode durch eine Schrift bekannt, und hatte 1805 bereits 1000 Kinder versammelt, die er allein unterrichtete. Lords, Herzöge, Prinzen und selbst der König subscribirten; Geldmittel flossen reichlich, aber da er Quäker war, so befürchtete die englische Geistlichkeit Nachtheil, heftige Schriften und Verdächtigungen erschienen, Bell ward nach London gerufen und errichtete dort, unterstützt von der Geistlichkeit, Schulen nach seinem System, und da Lancaster in seinem Wohlthätigkeitseifer seine Mittel nicht berechnete, gerieth

er in Schulden. Bereits waren sie auf 50,000 Thlr. angewachsen, da mußte er flüchten, um nicht verhaftet zu werden, wirkte aber überall für seine Schulen, fand auch wieder Freunde, die Geld zusammenbrachten, unter ihnen Fox, Ollen und Corston, welche ihn retteten und sein Institut verwalteten. Er selbst reiste umher, hielt Vorträge, sammelte Geld, stiftete Schulen, bildete Lehrer und war unermüdlich in seinem Eifer. Wiederholt wurden ihm Tausende von Thalern eingehändigt, aber er kam doch nicht aus den Schulden heraus. Während sich aus einflußreichen Personen Vereine bildeten, sein System zu verbreiten, und in allen englischen Besitzungen solche Schulen einrichteten, entzweite sich Lancaster mit dem Comité seiner Anstalt, legte 1814 seine Stelle als Director nieder, reiste, um durch Vorträge Geld zu verdienen, schrieb heftige Schriften gegen seine früheren Freunde, ging dann 1820 zu Bolivar nach Südamerika, um dort Schulen einzurichten, kehrte 1828 nach Nordamerika zurück, wo er in so dürftige Umstände gerieth, daß er öffentlich um Unterstützung bat, sich in Montreal durch Handarbeit zu nähren suchte und zu New-York starb, als er von einem Wagen überfahren wurde.

Unterdessen war auch Bell nicht unthätig gewesen: die Geistlichkeit brachte an 300,000 Thlr. zusammen, Vereine unterstützten die Verbreitung dieser Schulmethode, die auch überall eingeführt wurde. In Deutschland nahmen sich dieser Methode besonders an Hamel („der gegenseitige Unterricht u. s. w."), Natorp übersetzte den Lancaster, Tilgenkamp den Bell, und Harnisch, Zschocke und Dinter empfahlen die Methode; doch hat bei uns der Eifer dafür sehr nachgelassen, da sie in der That nur ein Nothbehelf und nur die nothwendigsten Fertigkeiten zu lehren im Stande ist.

Viertes Kapitel.

Die Jugendliteratur.

Außer dem eigentlichen Schulunterrichte haben sich Pädagogen und Jugendfreunde seit der Mitte des vorigen Jahr-

hunderts bemüht, durch zweckmäßige Jugendschriften die Jugend nicht nur mit guten Kenntnissen zu bereichern, sondern auch auf deren Denken, Sittlichkeit und Handeln einzuwirken. Hiernach ergeben sich zwei große Gruppen, denen sich noch eine dritte anschließt, welche blos unterhalten und die Jugend zum Lesen anregen will. Gegen diese letztere lassen sich manche Bedenken erheben, denn jenes Unterhalten stumpft die Lernlust ab, erweckt eine ängstliche Scheu vor der Anstrengung des Lernens, reizt die Phantasie auf widernatürliche Weise und zerstört das stille, unbefangene Gemüthsleben der Kinder. Man sollte sie daher ganz verbannen.

Was die beiden anderen Richtungen anlangt, so werden historische, geographische Ereignisse, Scenen, Merkwürdigkeiten und naturgeschichtliche Gegenstände erzählt und beschrieben. Bei solchen Darstellungen kommt es darauf an, daß der Styl einfach und schlicht bleibt, und doch interessant und anziehend zu werden vermag. Nicht minder nothwendig ist es, daß zu solchen Darstellungen Gegenstände gewählt werden, welche von allgemeinem Interesse und wichtig genug sind, um Gemeingut der Volksbildung zu werden. Meistentheils pflegt man Illustrationen oder colorirte Bilder hinzuzufügen, doch zeigt sich hierin nicht immer der richtige Griff. Denn man sollte nur das illustriren, was sich nicht beschreiben läßt, sondern gesehen werden muß. Bei historischen Erzählungen müssen dies wichtige Momente sein; dagegen gehn die Maler und Zeichner meist von dem Gesichtspunkte aus, das darzustellen, was einen malerischen Effekt macht, was „ein hübsches Bild“ giebt. Fragt man sich z. B. bei vielen Hosemann'schen Bildern: Was veranschaulicht dieses oder jenes Bild? War es nothwendig? so wird man um eine rechtfertigende Antwort verlegen sein. Viele solcher Illustrationen sind wahre Carricaturen, die den Geschmack verderben und ein Buch verunstalten. Die besten Bilder liefert Richter in Leipzig, dessen Bilder zu Bechstein's Mährchen wahrhaft genial sind, welche die Mährchenwelt trefflich vergegenwärtigen. Diese wunderlichen Baumwurzeln und Baumzweige, die in stiller Waldeinsamkeit liegenden Häuschen, die Zwerge mit dem großen Kopfe, die heiteren

selig drein schauenden Kindergesichter, die schön gezeichneten Thiere: Alles versetzt in die süße Zauberwelt der Mährchen, in der trotz alles Wunderbaren doch Alles so natürlich zugeht.

Durch gute Abbildungen zeichnet sich das „Buch der Welt" aus, dessen Texte im Ganzen Anerkennung verdienen, wenn auch mitunter der Ton gar zu schulmeisterlich lehrhaft und trocken wird. Im Allgemeinen gehört es aber unstreitig zu dem Besten, was die Jugendliteratur für Belehrung aufzuweisen hat. — Der Hallberger'schen Verlagshandlung zur Seite stellt sich die Spamer'sche in Leipzig, von deren Illustrationen, die in zahlreicher Auswahl in den Text gedruckt sind, man mit Recht sagen kann, sie gehören zur Sache, denn sie ergänzen und veranschaulichen den Text. Dabei hat die Verlagshandlung in umfassendster Weise alle Gebiete der Jugend- und Volksbildung zu einer großartigen Bibliothek zusammengefaßt, hat dabei stets die practischen Zwecke des bürgerlichen Lebens, die Bildungsbedürfnisse der heranwachsenden Jugend im Auge, ist in sich streng systematisch gegliedert und daher geeignet, der Mittelpunkt und Träger einer allgemeinen Jugend- und Volksbildung zu werden. — Durch elegante Ausstattung, gut gewählte und gut geschriebene Texte zeichnet sich auch die Winckelmann'sche Verlagshandlung aus, welche ihren wohlverdienten Ruf besonders den zahlreichen historischen und geographischen Schriften des Realschuldirectors Dielitz verdankt.

Außer Dielitz gehören in diese Gruppe Grube's „geographische und historische Charakterbilder", Vogel's „Naturbilder", Kletke's verschiedenen Sammlungen, Gude-Grube's „Unterhaltungen und Studien", Körner's „Deutsches Vaterland", „Unser Vaterland", „geographisches Vaterlandsbuch", „Charaktergemälde aus dem deutschen „Geschichts- und Kulturleben", „Natur im Dienst des Menschen", Bäßler's „Palästina", „die schönsten Heldengeschichten des Mittelalters", „Griechische Heldensagen", Schwab's „Schönste Geschichten und Sagen", Becker's „Erzählungen aus der alten Welt", Lange's „Geschichten aus Herodot", Jerrer „Aus der Geschichte der europäischen Völker", Osterwald's „Erzählungen aus der alten deutschen Welt",

Welter's „Weltgeschichte", Klopp's „Geschichtsbibliothek", Curtmann's, Gude-Gittermann's, Bach's, Oltrogge's, Masius' u. A. Lesebücher, Zimmermann's „Meer, seine Bewohner und seine Wunder", Biernatzki's „Land und Meer."

Viel umfassender ist jene Gruppe der Jugendschriften, welche durch Erzählungen das Herz bilden und moralische Grundsätze der Jugend einpflanzen wollen. Die Unzahl solcher Kinder- und Jugendschriften läßt sich kaum übersehen, denn die Verleger rechnen darauf, daß solche Bücher von der leselustigen Jugend bald zerrissen, von den Eltern dagegen gern als Geschenke gekauft werden, und da sich nur ausnahmsweise eine Jahrzahl auf dem Titel findet, so bleiben solche Büchlein fortwährend neu und erscheinen auf jedem Weihnachtsmarkte wieder. Ein Musterbild, wie ein solches Jugendbuch nicht sein soll, ist der berühmte „Struwelpeter" mit seinen carricaturartigen Bildern. Erfreulich ist es, daß ein ganzer Lehrerverein sich öffentlich gegen das geschmacklose, an pädagogischen Mißgriffen reiche Buch erklärt hat; denn dasselbe fand sogar zahlreiche noch schlechtere Nachahmungen, in denen unreife Schriftsteller ihre abstrusen Einfälle und plumpen Witze zu Nutz und Frommen der lieben Jugend drucken ließen. Man meint im Allgemeinen, wer sonst zu irgend einem Buche untauglich sei, könne wenigstens ein Kinderbüchlein zurecht machen, und wer auch dies nicht vermag, der sammelt aus anderen Büchern eine beliebige Anzahl von Aufsätzen, giebt dem bunt und widerrechtlich zusammengestohlenen Buche einen Titel, findet auch einen Verleger für einen billigen Preis, und so geschieht das Unerhörte, daß der lieben Jugend wegen das Stehlen zum Handwerk wird. Sollten Grube, Kletke u. A. z. B. vor Gericht ihr Eigenthumsrecht nachweisen, so würde es übel um sie stehen. Und solche Autoren, die unerlaubter Weise mit fremden, widerrechtlich angeeigneten Producten Großhandel treiben, wollen sittlich erziehen, obschon sie selbst Mein und Dein noch nicht unterscheiden können. Vom sittlichen und rechtlichen Standpunkte aus muß man viele solcher Jugendschriften verurtheilen. Kletke hat sogar die Dreistigkeit gehabt, auf seine Sammlung zu setzen „mit Beiträgen" von Dem und

Dem, obschon er Keinen der Beitragenden auch nur um die Erlaubniß dazu gefragt hat.

Passender als alberne Kindergeschichten sind gute Fabeln und Mährchen für die erste Jugendlectüre, nur dürfen die Fabeln keine hausbackene Moral anhängen, dürfen den Dingen nicht Charaktere und Eigenschaften beilegen, welche sie nicht haben, dürfen überhaupt die natürlichen Verhältnisse nicht verkehren und es für eine Klugheit ausgeben, wenn sich der Halm vor dem Sturme beugt, sondern sie müssen plastische Bilder aus dem Leben, seinen Begegnissen und Vorfällen geben. Die gute Lehre ergiebt sich dann von selbst. Die Jugend wird sich aus der Lectüre eine Anschauung und Vorstellung vom Leben bilden, wird selbst das Warum? und Weswegen? zu erforschen suchen, wird sich dadurch sittliches Gefühl, Takt und ein gewisses Urtheil aneignen, welches ihm seine Handlungsweise vorschreibt. Den Klugen nimmt sie sich zum Muster, den Wackern liebt sie u. s. w. Werden Thiere und Pflanzen ihrer Eigenthümlichkeit und ihrem Charakter gemäß dargestellt, so lernt das Kind die Natur in ihren Lebensäußerungen kennen, faßt deren Charakter auf, und hat somit eine Anregung zur Beobachtung der Natur. Meister in diesem Fache sind Hey, Güll und Reinicke in trefflichen „Jugendkalender.“

Wilh. Hey wurde 1790 zu Leina im Gothaischen geboren, studirte Theologie, ward Prediger in Töttelstädt, dann Hofprediger in Gotha und endlich Superintendent zu Ichtershausen. Berühmt ist er geworden durch seine Fabeln, von denen das erste Funfzig 1833 und das zweite 1837 zu Hamburg erschien, die Spekter durch seine trefflichen Zeichnungen verherrlichte. Vor einigen Jahren starb der um die Jugendliteratur so hoch verdiente Mann, welcher die Fabel pädagogisch zu behandeln wußte und ihr überhaupt einen angemessenen Charakter verlieh. Für die gesammte Literatur der Fabeldichtung bezeichnet er einen Wendepunkt, eine neue Richtung.

Der Jugendmährchen giebt es zwar unendlich viel, aber nur wenige sind tauglich, denn die meisten sind zusammenhangslose Phantastik, fallen aus einem sinnlosen Wunder ins andre, springen keck über alle Unmöglichkeiten hinweg und

entbehren der inneren Berechtigung, der inneren Wahrheit. Denn im wahren Mährchen liegt stets eine sittliche Lebensanschauung verborgen, in ihm legt das Volk seine Moral, seine Erfahrungen nieder, deren Wahrheit um so wahrscheinlicher wird, je greller sie hervortritt, indem das Mährchen über den gewöhnlichen Gang der Ereignisse hinwegspringt. Die Volksmährchen bewahren diesen Charakter am treuesten, in ihnen währt ehrlich am längsten, da macht sich der Gutmüthige Freunde, siegt der Muthige, kommt der Hochmüthige zu Schaden u. s. w. Die besten Mährchen bleiben in Ton und Inhalt immer die Volks- und Kindermährchen der Gebrüder Grimm, denen sich Wolf, Meier, Bechstein, Löhr und zum Theil Pröhle angeschlossen haben.

Die Brüder Jacob und Wilhelm Grimm, geb. 1785 und 1786 zu Hanau, später Professoren zu Göttingen und gegenwärtig Mitglieder der Akademie der Wissenschaften zu Berlin, gehören zu den tiefsten Kennern unserer Sprache, haben sich durch ihre gelehrten Forschungen, durch ihre Grammatik und ihr Wörterbuch unsterbliche Verdienste um das Studium unserer Sprache erworben, aber wenn sie auch nichts geschrieben hätten als die Kindermährchen, so würde ihr Name doch unvergeßlich bleiben. Denn in solcher einfachen, schlichten Sprachweise, mit solcher Herzlichkeit und in so tief poetischer Auffassung hat noch Niemand vor und nach ihnen geschrieben. Nur die oben Genannten haben im Ganzen ihr Vorbild mit Geschick nachzuahmen gewußt.

Andre Mährchensammlungen, selbst die theilweise sehr trefflichen von Musäus, haben den Nachtheil, daß ihnen die sittliche Lebensauffassung fehlt, welche die Grimm'schen Mährchen zum unübertrefflichen Lesebuche für die Jugend macht. Die tolle Phantasie der arabischen Mährchen kann nur zu einer Mißbildung der Phantasie, bei lebhaften Knaben zu unklarer Phantasterei führen, denn sie entrückt zu sehr aus der wirklichen Welt, sie ist in sich so zusammenhangslos, so unwahrscheinlich, daß aus diesen Mährchen nur eine Auswahl sollte gebraucht werden. Ganz werthlos sind im Durchschnitt die gemachten Mährchen, welche die Ausgeburt einer ungeregelten Phantasie

und eines verdorbenen Geschmackes zu sein pflegen. Durch solche inhaltslose Geschichten verlernt die Jugend den Geschmack für lehrreiche Lectüre, sie gewöhnt sich an ungeregeltes Denken, und da diese Mährchen meistens in einem schwülstigen, bilderreichen Stil geschrieben zu sein pflegen, so leidet auch der Stil der Kinder, die an solchen Verschwommenheiten, Verschrobenheiten und leerem Bilderwust Wohlgefallen finden, weil sie derlei Geschmacklosigkeiten für etwas Rechtes halten. In Summa ist die Mährchenliteratur für den Pädagogen ein Gegenstand strenger Controlle und ernster Abwehr.

Eine andre Abtheilung dieser moralisirenden Jugendschriften umfaßt die lange Reihe der moralischen Erzählungen, die entweder religiöse oder allgemein moralische Grundsätze verbreiten sollen. Glücklicher Weise fängt diese Richtung an, in Mißkredit zu gerathen. Denn zum Theil sind die Jugenderzählungen in letzter Zeit geradezu romanhaft geworden, halten sich auch von Liebesscenen und Lüsternheiten nicht frei, machen über grämliche Schulmeister satyrische Bemerkungen, haschen nach Effekt, ersinnen die schauderhaftesten Scenen und die spannendsten Katastrophen, so daß sie unsere Jugend durch und durch blasiren. Chorführer dieser verderblichen Richtung ist Franz Hoffmann und zum Theil auch G. Nieritz. Wer sich die Mühe geben will, pädagogisch verwerfliche Stellen und Scenen aus deren zahlreichen Schriften zu sammeln, der wird sehr bald zu der Ueberzeugung kommen, wie sehr es Pflicht der Schule und der Erzieher ist, jedes Buch der Genannten erst sorgfältig zu prüfen, ehe er es der Jugend in die Hand giebt.

Karl Gust. Nieritz wurde 1795 zu Dresden geboren, wo sein Vater Lehrer an der königl. Polizei- und Armenschule war. Damit der Sohn den harthörigen Vater unterstützen konnte, wurde er wider eigne Neigung Lehrer, indem er sich daneben auf dem Lehrerseminar ausbildete. Unentgeltlich mußte er einige Zeit unterrichten, dann erhielt er monatlich 5 Thlr. Gehalt, der in 3 Jahren auf $8^1/_3$ Thlr. erhöht wurde. Auch als der taub gewordene Vater seine Stelle niederlegen mußte, erhielt sie nicht der Sohn, der bereits 14 Jahre dieselbe mit

verwaltet hatte, sondern man veranstaltete noch eine Probe, in welcher er seinem Mitbewerber gegenüber auf die plumpste Weise benachtheiligt wurde, und als man ihm aus Gnade die Stelle lassen wollte, sollte er statt 300 Thlr. nur 200 Thlr. erhalten, und sich davon noch ein Logis für 70 Thlr. miethen. Nieritz lehnte ab, ertrug noch 3 Jahre manche Kränkung, indem er von 150 Thlr. Gehalt eine Frau, drei Kinder und eine Mutter ernähren sollte. Um sich einen Zuschuß zu verdienen, fing er an zu schriftstellern, indem er im Dresdner „Mercur", im Gesellschafter und anderen Zeitschriften Erzählungen drucken ließ. Im Jahr 1833 forderte ihn Gubitz auf, für seinen Verlag Jugenderzählungen nach Chr. Schmid's Manier zu schreiben. Bald erhielt der Vielgeprüfte besseren Gehalt, sogar des Vaters Stelle bis 1841, wo die Anstalt aufgelöst wurde, seit welcher Zeit er Director einer Bezirksschule wurde bei freilich sehr knappem Gehalte. Die Erzählungen fanden viel Beifall und gutes Honorar, denn Nieritz besitzt das Talent, leicht und gewandt zu erzählen, lebhaft zu schildern und Situationen auszubeuten. Doch in neuester Zeit hat er seinen guten Geschmack mit einem minder gewählten vertauscht, da er in den französischen Feuilletonstil zu gerathen droht.

Christoph Schmidt (geb. 1770), durch Sailer zum Theologen gebildet und seit 1827 Domcapitular zu Augsburg, schrieb 1801 „die biblischen Geschichten für Kinder" in 6 Bändchen, die in mehr als 20 Auflagen von je 10,000 Exemplaren verkauft wurden, und deren Auszug in 2 Bdn. gleichfalls viel Beifall fand. Außerdem schrieb er die wohlbekannten „Ostereier", „Genofeva", „das Blumenkörbchen", „Erzählungen für Kinder und Kinderfreunde."

Was mir an den moralischen Erzählungen das Bedenkliche erscheint, ist die Unmoralität der sittlichen Weltordnung, wie sie in jenen Schriften sich ausspricht. Allesammt gehen freilich darauf hinaus, die Tugend zu empfehlen, aber der Tugend Weg ist schwer, er bietet Mühseligkeiten, Anstrengungen, Entsagung, sie erntet gar zu oft Leiden und Undank, so daß der Tugendhafte auf solche trübe Erfahrungen gefaßt sein muß. In den Erzählungen muß der Tugendheld von

boshaften Feinden, von Unglück aller Art zwar viel aushalten, es geht ihm anfangs recht schlecht; aber zuletzt wird die Tugend belohnt, der Held wird reich, erbt oder erhält Geld geschenkt und ist nun ein gemachter Mann. Das Falsche liegt eben darin, daß die Tugend einen äußeren Lohn erhält, daß Geld sie entschädigen, daß Geld glücklich machen soll, daß überhaupt die Tugend irdischen Lohn erhalten muß. Man soll aber die Tugend ihrer selbst wegen lieben, der Tugendhafte soll in sich den Lohn tragen und nicht erst warten, bis ihm seine Tugend mit baarem Gelde und Orden bezahlt wird. Wie nun, wenn auf Erden der Lohn ausbleibt? Wenn der Knabe in der Vorstellung aufwächst, er müsse das Gute thun, weil dies belohnt wird, wie soll er dann im späteren Alter Kraft gewinnen, tugendhaft zu bleiben, wo ihm die Tugend, Wahrheitsliebe, Ehrlichkeit, Rechtsgefühl Schaden, Verdruß und allerlei Quälerei bringen? Man kann bei Kindern nicht vorsichtig genug sein, denn falsche Vorstellungen setzen sich in den unerfahrenen Gemüthern gar zu leicht fest und können das ganze Leben verbittern, weil man sich überall getäuscht sieht, da man die Welt mit Vorurtheilen betrachtet und das menschliche Leben nicht seinem wahren Werthe nach zu schätzen vermag.

Die religiösen Jugendschriften, wenn sie nicht in Süßlichkeit und Mißbrauch des Namens Gottes ausarten, sind daher bei weitem vorzuziehen, und der Hirt'sche Verlag in Breslau, wie Scheitlin und Zollikofer in St. Gallen haben treffliche, gemüthvolle, geistig belebende Erzählungen gebracht, von denen die Hirt'schen den Vorzug haben, daß sie mit passenden Holzschnitten ausgestattet sind. Viel übler ist es dagegen mit Kindergedichten oder gar mit Kinderschauspielen, denn ihnen fehlt im Allgemeinen alle Poesie; selbst Enslin, der hierin der Tüchtigste ist, kann von Spielerei und Tändelei mit Sylben und Klängen nicht freigesprochen werden. Unter den Räthseln sind Simrock's „Räthselbuch", Hoffmann's „geographische und naturgeschichtliche Charaden", und Enslin's „Räthselgespräche" wohl das Beste ihrer Art. Ueber die Jugendliteratur orientiren Bernhardi's „Wegweiser und Hopf's Hefte „Ueber Jugendschriften."

Wir gedenken zum Schluß noch der namhaftesten Zeitschriften für die Jugend und der empfehlenswerthesten Volksschriften, die bis zu einem gewissen Grade hin zusammen gehören. Plieninger's „Weihnachtsblüthen", Reinick's „Jugendkalender", Ferd. Schmidt's „Jugendbibliothek", Körber's „Jugendbibliothek" und „Pantheon der Weltgeschichte" dürften neben dem „Buche der Welt" die lesenswerthesten sein. Unter den Beförderern der Volksschriften steht der Zwickauer Verein obenan, welcher bereits eine Reihe zum Theil trefflicher Schriften veröffentlicht hat. Als Volksschriftsteller haben sich Auerbach, Gotthelf Bitzius, Ferd. Schmidt, O. v. Horn, Glaubrecht, Schubert ausgezeichnet.

Wenn man das ganze Gebiet der Jugend- und Volksliteratur übersieht, wie es sich seit Campe's „Robinson" und Vater Glatz' altväterischen Erzählungen, seit Wagnitz „Tugend in Beispielen" u. A. entwickelt hat, so erkennt man den großen Fortschritt unsrer Verhältnisse. Die Ausstattung und die Bilder sind fast zu Kunstwerken geworden, und man könnte es tadeln, daß auf das Aeußere ein so kostspieliger Luxus verwandt ist, wenn nicht das Publicum leichtsinnig genug wäre, nur nach dem Aeußeren ein Buch zu beurtheilen und auszuwählen. Holzschnitt, Kupferstich, Bunt- und Tondruck haben gewetteifert, die Jugendschriften auf angemessene, geschmackvolle Weise zieren zu helfen. Wenn man einen alten Holzschnitt aus der Zopfzeit mit einem unsrer Zeit vergleicht, so sieht man den Unterschied. Unsre Bilder haben also den Vorzug besserer Zeichnung, größerer Billigkeit, und sie veranschaulichen im Durchschnitt den Gegenstand auf passende Weise. In Betreff des Inhaltes hat sich der reich ausgestattete Literaturzweig in mehrere Abtheilungen getrennt. Die Einen wollen nur unterhalten, Herz und Gemüth bilden; Andre verfolgen in dieser Unterhaltung eine besondre Tendenz, indem sie religiös oder moralisch bilden oder gemeinnützige Kenntnisse verbreiten wollen. Eine zweite Hauptklasse will weniger unterhalten, als geradezu belehren, den Schulunterricht ergänzen und zu dem Schulbuche wissenswerthe Bemerkungen hinzufügen oder auf das bürgerliche Berufsleben specieller vorbereiten.

In die Jugendliteratur ist gewissermaßen mehr Bewußtsein, mehr Zweckmäßigkeit gekommen, und wenn es auch nicht an Ausartungen fehlt, so will dies bei der Ueberfülle der Productionen nichts sagen. Dagegen traf man von Seiten der Schule auch die lobenswerthe Einrichtung, daß auf eine Lesebibliothek gehalten, daß manches gute Buch als Prämie vertheilt und auf diese Weise das Kind zur Weiterbildung angeregt wird. Rechnet man hierzu die wandernden Bibliotheken der Lehrervereine, die Volksbibliotheken größerer Städte und den Zschockeverein, so kann man eine Vorstellung gewinnen, wie Gedanken, Kenntnisse und Belehrungen durch zahlreiche Poren in den Körper der bürgerlichen Gesellschaft getrieben, wie sie unter's Volk gebracht werden, und wie die Jugend gegenwärtig in kürzerer Zeit viel mehr lernen kann als früher, weil mehr Hülfsmittel vorhanden sind.

Fünftes Kapitel.

Geschichte der Methode des Religionsunterrichts.

Der Religionsunterricht ist von jeher als der wichtigste jeder Schule, besonders aber der Volks- und Bürgerschule betrachtet worden, und in den früheren Jahrhunderten bestand der ganze Unterricht fast ausschließlich nur im Religionsunterrichte. Jedoch erst seit der Zeit der Reformation fing man an, den Lehrgegenstand pädagogisch zu bearbeiten. Man ließ nicht blos Gebete und Bekenntnisse auswendig lernen, sondern verfaßte Katechismen, und Spener erneuerte die Kunst der Katechetik. Mit dem Wachsthum der theologischen Wissenschaft nahm auch das Lehrmaterial zu, so daß es gegenwärtig aus der Bibelkunde, der Katechese, der biblischen Geschichte, dem Kirchenlied und Biographien aus der Kirchengeschichte besteht. Einen großen Theil des Lehrstoffs liefert die gelehrte Theologie, von deren Richtung und Forschungen die Schule abhängt, die natürlich stets hintennach kommt, so daß Richtungen in der

Schule eine Zeit lang noch in Uebung bleiben, auch wenn sie wissenschaftlich bereits überwunden und beseitigt sind. Die Schule hat sich im Ganzen nur darauf zu beschränken, das Maß und die Auswahl dessen zu bestimmen, was für die Schulzwecke und die Schulzeit paßt. Ganz frei dagegen verfügt sie über die Methode, an welcher man daher die Wandelung der Zeit recht deutlich erkennt.

Wenn in dem einen Jahrhundert auf wörtliches Auswendiglernen von Sprüchen und Liedern gehalten wurde, ja wenn man in neuester Zeit die Lieder sogar in ursprünglicher Fassung, in unverständlicher Redeweise, in der Fremdheit der Vergangenheit in die Schule gebracht hat, und wenn Geistliche sich beeifern, diese Lieder auf dogmatische Flaschen zu ziehen, so daß sie nichts als eine gereimte Dogmatik in der Derbheit und Sinnlichkeit früherer Jahrhunderte sind: so muß die Pädagogik gegen solches verderbliche Gebahren Protest einlegen, weil diese Alterthümelei das sicherste Mittel ist, gegen Religion gleichgültig, religiöse Dinge verhaßt und lächerlich zu machen. Wie soll der kindliche Sinn sich erquickt fühlen durch Lieder in abstract theologischer Phraseologie, in veralteter, unverständlicher Sprechweise, in Bildern und Ausdrücken, die gegenwärtig für geschmacklos gelten und zu Mißverständnissen Anlaß geben? Ein solches Zurückspringen ins 16. Jahrhundert demoralisirt unsre Jugend, und das Hersagen solcher unverstandener Lieder erzeugt Heuchelei und jene Niederträchtigkeit der Gesinnung, welche mit dem Heiligsten spielt. Es heißt geistige Onanie und Pädestrie treiben, wenn man die Kinder und die Lehrer zwingt, andächtige Mienen, erbauliche Gesichter und buchstäblich vorgeschriebene Ergüsse als Beweis der Frömmigkeit und des religiösen Sinnes zu zeigen. Wenn also in der einen Zeitperiode nur memorirt und mechanisch hergesagt ward, so wollte man in einer anderen Alles und Jedes erklären, trat den Inhalt der Schrift breit, verwässerte und verflachte ihn, während man wieder zu anderer Zeit jedes Einmischen individueller Auffassung vermeiden wollte und den Lehrer zur bloßen Ueberhörmaschine herabsetzte. Bei der Beurtheilung der verschiedenen Leistungen muß man daher vorsichtig

sein. Denn es hat eben jede einseitige Richtung nur einseitig Recht. Man kann und soll weder Alles erklären und handgreiflich machen wollen, noch ist es ohne Nachtheil möglich, von jeder Erklärung und Nachhülfe zum Verständniß abzusehn. Man muß daher jedes am rechten Orte thun, das ist die nahe liegende einfache Wahrheit. Ueberblicken wir nun die Geschichte der einzelnen Theile des Religionsunterrichts!

Katechismen gab es schon im 8. und 9. Jahrhundert der christlichen Zeitrechnung, weil sich sehr bald das Bedürfniß herausstellte, größere Massen auf faßliche Weise über die Hauptlehren des Christenthums zu unterrichten. Die berühmtesten dieser alten Katechismen sind der vom St. Gallener Mönch Kero und der vom Weißenburger Mönch Otfried. Als sich gegen die römische Kirche in den folgenden Jahrhunderten Parteien bildeten, so machten diese von der Katechismusform Gebrauch, um ihre Grundsätze schneller und sicherer zu verbreiten, und die böhmischen Brüder sollen den Namen Katechismen für solche Bücher zuerst gebraucht haben. Uebrigens enthielten solche Katechismen nur die Hauptstücke des Kirchenglaubens, besonders das apostolische Symbolum, die 10 Gebote und das Vaterunser. Luther folgte also nur dem allgemeinen Gebrauche, als er 1520 die zehn Gebote, die drei Artikel des christlichen Glaubens und das Vaterunser herausgab, sie mit kurzen Erklärungen versah, und dem Büchlein den Titel gab: „Eine kurze Form, die zehn Gebote und den Glauben zu betrachten und das Vaterunser zu beten.“ Die Reformation brachte die Wichtigkeit der Katechismen wieder in Erinnerung, weshalb 1525 Justus Jonas und Joh. Agricola beauftragt wurden, einen neuen Katechismus auszuarbeiten. Hierzu war es jedenfalls zu früh, da die neue Kirche ja noch im Werden war. Luther fand auch bei der Kirchenvisitation im Jahre 1528, wie ungenügend das Volk und seine Lehrer vorgebildet waren, so daß er selbst einen großen und einen kleineren Katechismus schrieb (1529), von denen der große nur eine weitläufigere Behandlung des kleinen und für die Geistlichkeit bestimmt ist. Zu den drei Hauptstücken seines früheren Katechismus fügte Luther das Hauptstück von der Taufe und

dem Sacrament des Altars hinzu, und Knipstrom brachte als sechstes Hauptstück das vom Amt der Schlüssel hinein. Doch ist es wieder verschwunden, und als fünftes Hauptstück ward sehr bald das von der Buße, Beichte und Absolution eingeschoben, wogegen von fremden Händen noch Morgen- und Abendsegen, das Tischgebet, die Haustafel und Fragestücke für Communicanten angehängt wurden. Beide Katechismen wurden unter die symbolischen Bücher aufgenommen und im Schulunterricht der Halt- und Stützpunkt.

Da sich die Evangelischen sehr bald in verschiedene Parteien spalteten, so erschienen auch verschiedene Katechismen. Die Brüdergemeinde benutzte als Lehrbuch: „Den Hauptinhalt der Lehre Jesu", bei den Reformirten fanden der Genfer, Zürcher und Heidelberger oder Pfälzer Katechismus die weiteste Verbreitung. Der Genfer zerfällt in einen großen und kleinen und ward von Calvin 1536 und 41 französisch und lateinisch abgefaßt und zu den symbolischen Büchern gerechnet. Er handelt 1) vom Glauben nach dem apostolischen Symbolum, 2) vom Gesetz oder den 10 Geboten, 3) vom Gebete, 4) vom Worte Gottes und 5) von den Sacramenten. Der Züricher Katechismus entstand aus zwei beliebten Katechismen, ward aber mit dem Heidelberger vereinigt, welcher überhaupt die weiteste Verbreitung gefunden hat und daher zu den symbolischen Büchern der schweizerisch-reformirten Kirche gehört. Der Kurfürst Friedrich III. von der Pfalz beauftragte die beiden Heidelberger Theologen Kaspar Olevian und Zacharias Ursinus mit der Abfassung eines reformirten Katechismus in deutscher Sprache, aus welcher er in die lateinische und mehrere lebende Sprachen übersetzt wurde. Wiederholt wurde er von den Theologen der reformirten Kirche geprüft, und in Holland zur Bekenntnißschrift erhoben. Er enthält drei Theile, denn er handelt 1) vom menschlichen Elende, 2) von der Erlösung, mit Einschluß der Sacramente und des apostolischen Symbolums, und 3) von der Dankbarkeit gegen Gott für die Erlösung, wobei der Dekalog und die sechs Bitten des Vaterunsers eingefügt sind.

In der englischen Kirche führte man den church catechism

ein, den Poinet 1552 lateinisch schrieb, und welcher 24 Fragestücke enthält, eine Erklärung des Taufgelübdes, der Glaubensartikel, der zehn Gebote und des Vaterunsers, wozu Jacob später noch den Artikel über die Sacramente hinzufügen ließ. Dagegen benutzte die presbyterianische Kirche in Großbritanien the assembly-catechism, wie sich denn die übrigen evangelischen Parteien ihre besonderen Katechismen anschafften. Die römisch-katholische Kirche blieb hinter solchen Bewegungen nicht zurück, sondern Pius V. sanctionirte 1586 als römischen oder tridentinischen Katechismus den, welchen die tridentinische Versammlung verfaßt, die Bischöfe Marino und Foscorari in Verbindung mit dem portugiesischen Dominicaner Fureiro ausgearbeitet und drei Kardinäle revidirt hatten. Er war ursprünglich ohne Abschnitte und enthielt blos Fragen und Antworten, zu denen noch Anmerkungen gefügt waren. Später theilte man seinen Stoff in vier Abschnitte: 1) vom apostolischen Symbolum, 2) von den Sacramenten, 3) vom Dekalog oder den 10 Geboten und 4) vom Gebete. Außerdem benutzte man den Katechismus des Pater Canisius sehr viel. Für die Russen verfaßte der Metropolit von Kiew, Petrus Mogilas 1642 einen Katechismus, welcher von den übrigen hohen Beamten der griechisch-katholischen Kirche angenommen wurde. Peter I. ließ nach demselben einen größeren Katechismus abfassen, welcher in seinen drei Haupttheilen den Glauben, die Hoffnung und die Liebe zu Gott und dem Nächsten behandelt. — Die römisch-katholische Kirche benutzt außer den oben genannten in einzelnen Landestheilen den bairischen, den des Erzbischofs Lothar Anselm, den des Gotohard Oetrup, den würzburger und den augsburger Katechismus.

Wenn es in der Natur der Sache liegt, daß die Katechismen keine bedeutende geschichtliche Entwickelung haben können, und daß ihre Bearbeitungen nur in einer Sprachverbesserung, in besserer Ausstattung und in strengerer Auswahl bestehen: so hat die Katechetik seltsamer Weise zwischen übertriebener Verehrung und ungerechter Vernachlässigung geschwankt. Ihrem innersten Wesen nach gehört sie allerdings der Logik an und ist streng genommen eine stylistische Disciplin, da sie die

Entwickelung der Begriffe in dialogischer Form zur Aufgabe hat. Die Verbesserungen der Katechetik stammen aus den Lehrbüchern der Logik und Rhetorik, wozu die eigenthümliche Färbung der dogmatischen Auffassung und andre Besonderheiten hinzukommen, welche aber auf die Gesammtentwickelung keinen Einfluß ausüben, da sie stehende Eigenschaften zu sein pflegen.

Katechisiren heißt ursprünglich: laut und feierlich sprechen oder lehren, und wurde zur christlichen Zeit vorzugsweise von dem Religionsunterrichte gebraucht, welchen die Heiden im Christenthum erhielten; doch später bezeichnete man mit diesem Worte den Religionsunterricht überhaupt. Schon Sokrates hatte die eromatische Lehrweise mit Erfolg angewandt, um seine Grundsätze denen begreiflich zu machen, welche scharfes Denken nicht gewohnt waren. Diese Methode war in Uebung geblieben, so daß sich die Apostel nach einem halben Jahrtausend ihrer noch bedienten, daß sie in den ersten christlichen Schulen eingeführt wurde, daß jeder Lehrer Katechet genannt wurde, und daß diese Methode in den drei ersten Jahrhunderten der christlichen Kirche sich besonderer Pflege zu erfreuen hatte. Als aber das geistige Leben und die freie Bewegung in der Kirche gehemmt wurden und eine herrschende Priesterschaft Glaubensformeln vorschrieb, von denen man nicht abweichen durfte, so erstarb auch der Eifer für die Katechese. Die christlichen Hauptlehren wurden mechanisch gelernt, aber nicht weiter erörtert. Ueber die Methode selbst gaben Augustinus (de catechizandis rudibus), Gregor und später Gerson einige Anweisungen, dann aber ruhte diese Unterrichtsmethode bis in die Zeiten der Reformation, wo Luther, Melanchthon, Urbanus Rhegius, Hunnius, Gesenius u. A. Ausgezeichnetes leisteten. Auch Trozendorf verfaßte eine Katechetik (methodus doctrinae catecheticae), aber bei den ausbrechenden theologischen Parteistreitigkeiten nahm die Katechetik einen eigenthümlichen Charakter an. Es war ihr nicht darum zu thun, den Inhalt des Glaubens sich klar zu machen, ihn sich zu vergegenwärtigen, ihn dem Gemüthe nahe zu bringen, sondern man hob vorzugsweise die Streitpunkte der verschiedenen

Confessionen hervor, suchte die Gemüther zu ereifern gegen die Andersdenkenden, machte unverständige Kinder zu Richtern über dogmatische Sätze und benutzte die Religion der Liebe, um die jungen Herzen mit Haß gegen die zu erfüllen, welche einer anderen Ueberzeugung folgten und einer anderen Auffassung der christlichen Lehre zugethan waren. Erst als wieder ein lebendiges Glaubensleben erwachte, so daß man sich mit andächtigem Sinne in die Geheimnisse der Heilslehren vertiefte, als man das menschliche Dreinreden zurückschob und volle Dahingabe des gläubigen Herzens an die Schrift verlangte, erwachte auch die Lust zu einer belebenden, ergreifenden Katechese, in welcher Francke und Spener Meister wurden, und deren Einfluß um so mehr stieg, als man nicht nur in den Schulen fleißig katechisirte, sondern auch öffentliche Kirchenkatechisationen mit der Schul- oder erwachsenen Jugend über die Predigt oder einen Bibeltext, über ein Lied oder irgend einen Vorfall hielt.

Es nahmen sich die Theologen der Katechetik mit besonderem Interesse an, und bis auf den heutigen Tag hat ein Professor an jeder Universität über Katechetik Vorlesungen zu halten und in einem besonderen Seminar die studirenden Theologen in dieser Unterrichtsform einzuüben. Für die Seminardirectoren und Schulräthe wurde die Katechetik Hauptlehrgegenstand, Paradepferd und Prüfstein der Leistungen der Schulen. Außerdem verfaßten Einzelne besondre Lehrbücher der Katechetik, von denen die von Dinter, Zerrenner, Schwarz, Palmer, Thierbach die besten sein mögen, woneben sich Müller's, Harnisch' und Carstensen's Hand- und Lehrbücher als besonders brauchbar empfehlen.

Die Katechetik ist aber an sich eine so schwere Kunst, daß eine große Meisterschaft im streng logischen Denken, wie im bestimmten, kurz und treffend bezeichnenden Ausdruck, große Gewandtheit im Zergliedern, Entwickeln und Zusammenfassen der Begriffstheile zum Gesammtbegriffe erforderlich sind, wenn die Katechisation gelingen soll. Eine solche Bildung darf aber von der Mehrzahl der Lehrer nicht erwartet werden und ist überhaupt nicht Jedermanns Sache. Es konnte daher nicht

ausbleiben, daß bei den Katechisationen gar arge Verirrungen, Mißgriffe und Entstellungen vorkamen, weshalb sich namhafte Pädagogen (Pestalozzi, Schwarz, Niemeyer, Denzel, Kalber u. A.) mehr oder minder entschieden gegen sie aussprachen und eine Beschränkung derselben verlangten. Die Katechetik ging nämlich den Weg, welchen der ganze Unterricht seit Pestalozzi bis in das vorige Jahrzehend nahm, von wo ab eine Umkehr zum praktisch Ausführbaren, zur Beschränkung auf ein bescheidenes Maaß sichtbar ist. Die Katechesen wurden rein formale Denkübungen, bei denen es auf feine Begriffsspaltungen, Systematik, Wortspielerei und dergl. ankam, worüber nicht nur der Inhalt gleichgültig wurde, sondern auch der Zweck der Katechese ganz in Vergessenheit gerieth. Man zerrupfte, zerfaserte und zerfetzte Bibelstellen und Begriffe und zerrte die Jugend aus einem logischen Irrgang in den anderen, so daß das Kind über der Menge der Worte, Vorstellungen und Abtheilungen endlich die Sache ganz aus dem Auge verlor und sich nur einen Schematismus, gewisse Stichwörter mechanisch ins Gedächtniß prägen ließ, um dieselben „papageienartig“ nachzusprechen, wenn gefragt wurde.

Die Religion soll aber zur Gemüths- und Herzenssache gemacht werden, die Jugend soll ergriffen, bis ins tiefste Leben durchdrungen, erbaut und innerlich gekräftigt werden durch den Religionsunterricht. Man muß also auf das Gefühl des Kindes wirken, muß es lebendig machen und sich hüten, es durch langes Zwischenreden und weit hergeholte Analysen zu verwischen, die Sammlung des Gemüthes zu erbaulicher Stimmung zu hindern. In Summa: man soll den Religionsunterricht nicht einseitig zur Verstandessache, zu logischen Uebungen, zu Reflexionen und sprachlichen Experimenten machen, denn dies gehört in den Sprachunterricht.

Von dieser Seite betrachtet sind die preußischen Regulative ganz im Rechte, wenn sie der Katechetik eine untergeordnete Bedeutung zumessen und wenn sie an ihre Stelle fleißiges wohlbetontes, ausdrucksvolles Lesen und erbauliche Besprechungen setzen. Ihr Mangel liegt nur darin, daß sie ins andre Extrem gerathen, daß sie übersehen, die Bibel ist nicht

für Kinder geschrieben, die man vielmehr für das Verständniß derselben erst vorbereiten soll. Verstand und Vernunft müssen sich wohl bethätigen, um den Glauben klar und scharf aufzufassen.

Viel wichtiger ist das Bibellesen für die Volksschule, denn die protestantischen Schulen beruhen ihrem Wesen nach geradezu auf dem fleißigen Bibellesen. Dennoch ist es eine lange heftige Streitfrage gewesen, ob man die ganze Bibel oder nur Bibelauszüge in der Schule lesen solle, da sich in der That nicht leugnen läßt, daß einige biblische Bücher weit über das Verständniß der Kinder hinausgehen, und daß sich vereinzelte Stellen und Scenen finden, die unser sittliches Gefühl verletzen und das Kind veranlassen können, gering von der Bibel zu denken. Semler, Lessing, Sintenis, Ammon sprachen dagegen, Heubner, Comnick, van Eß, Schulze, Rettig und A. dafür. Luther selbst sagt: „Vor allen Dingen soll in der Schule die fürnehmste und gemeinste Lection sein die h. Schrift. Wo diese nicht regiert, da rathe ich fürwahr Niemand, daß er sein Kind hinthue." Die Schulgesetze der evangelischen Regierungen machten daher schon frühzeitig das Bibellesen zur Hauptlection der Volksschule. In Preußen geschah dies 1763, in Hannover 1643, und in neuester Zeit ist auch in den griechischen und deutsch-protestantischen Schulen Rußlands das Bibellesen gesetzlich eingeführt. Wie es mit dem Lesen soll gehalten werden, das bestimmt das Regulativ von 1814 für das Seminar zu Tondern: „Anleitung zum richtigen Gebrauch der Bibel muß ein Hauptaugenmerk des Seminarunterrichtes sein. In der unteren Abtheilung sind ausgewählte Abschnitte der Bibel zu lesen, zu erklären und anzuwenden, in den oberen aber ist den Seminaristen eine kurze, gemeinfaßliche Einleitung in die Schriften des A. und besonders des N. T. und eine Anleitung zum practischen Bibellesen, so wie solches einst von ihnen in der Schule getrieben werden soll, zu ertheilen."

Wie das Bibellesen methodisch zu behandeln sei, ob man in der Oberklasse („Bibelklasse") die ganze Bibel, in der Unterklasse nur einen Auszug oder das N. Testament lesen solle,

ist noch eine Streitfrage. Eine brauchbare Methodik schrieb Zerrenner („Grundsätze der Schulerziehung“ u. s. w.) Dinter („Anweisung zum Gebrauch der Bibel“, von der Vieles veraltet ist, da er die Bibel zur Verstandesübung herabsetzte); doch das Brauchbarste enthält Rettig's „Bibelkunde“, welcher die Auswahl und Reihenfolge der biblischen Schriften nach pädagogischen Grundsätzen ordnete. Hülfsmittel hierzu liefern Wallbrecht's „biblisches Wörterbuch“ und Schmidt's „Erklärung alter Wörter“ u. s. w., Haupt's „Real- und Verbalencyclopädie“ und Zerrenner's „kurze Anleitung zum erbaulichen Lesen der Bibel in der Volksschule“. Biblische Geschichten sammelte Kohlrausch und schrieb dazu eine „Anleitung zum Gebrauch“; Krummacher verfaßte einen Bibelkatechismus, Weiße, Kröger und König, Röhr und Hornung bearbeiteten die Geographie Palästina's, Andere suchten die Realien nach biblischer Weise zu besprechen.

Was den weiteren Inhalt des Religionsunterrichts, die biblische Geschichte, den Bibelspruch und das Kirchenlied anlangt, so haben diese zahlreiche Bearbeiter gefunden, aber die pädagogischen Principien traten meist hinter die theologischen und wissenschaftlichen zurück. Man wollte das confessionelle Bewußtsein kräftigen, wollte den Menschen fix und fertig machen, während es doch nur Aufgabe der Schule sein kann, für den Confirmandenunterricht und die Belehrung durch die Predigt vorzubereiten. Man behandelte die Frage zu sehr theologisch, während sie allein psychologisch zu behandeln ist, indem die Schule aus dem Lehrstoffe das herausnimmt, was für den jeweiligen Standpunkt der Kinder paßt. Man darf nicht fragen: wie viel muß der Christ wissen? sondern die Frage lautet: wie viel kann sich die Jugend aneignen, und welche Stoffe wirken am eindringlichsten zur Belebung seines religiösen Sinnes? Die älteren Rationalisten behandeln den Religionsunterricht als Denkübung, wollen an Kirchenliedern Grammatik üben, wollen viel katechisiren, und vergessen dabei, daß sie damit den Inhalt verflachen, das Gefühl abstumpfen und die Religion herabwürdigen. Die Orthodoxen suchen die dogmatische Seite herauszukehren, streben nach Festigkeit in den

Lehrbegriffen, die meist weit über das Fassungsvermögen der Kinder hinausreichen. Es walten auch hier formale Zwecke vor, und es bleibt Aufgabe der Zukunft, diese Ueberschreitungen auf das richtige pädagogische Maaß zurückzuführen.

Der biblischen Erzählungen giebt es eine Ueberzahl, mit Recht hebt aber Niemeyer hervor, daß es nicht allein auf den Stoff ankomme, sondern auf Weckung des religiösen Sinnes. Auch Zerrenner betont die Einwirkung auf das religiöse und sittliche Denken und Empfinden des Kindes, wogegen Dinter allgemeine formale Bildung erzielen will. Curtmann theilt den ganzen Religionsunterricht in vier Curse, denen noch ein Anschauungsunterricht vorausgeht. Der erste Cursus behandelt einfache alttestamentliche Geschichten, wenig Verse und Lieder und fügt dann neutestamentliche Erzählungen hinzu; im zweiten Cursus bespricht man dieselben Erzählungen ausführlicher und in der Bibelsprache, knüpft Sacherklärungen und erbauliche Betrachtungen daran, verbindet damit im dritten Cursus Weltgeschichte, Bibelkenntniß, Glaubenslehre, worauf der vierte Cursus den Katechismusunterricht daran knüpft, die Glaubens- und Sittenlehre systematisch abrundet, Beweisstellen sammelt und katechisirt, um auf synthetischem Wege einen Ueberblick über das ganze christliche Glaubens- und Sittenlehrsystem zu gewinnen. Jedes weitere Zerfasern, Zergliedern und Zerstückeln verwirft Curtmann als zweckwidrig, da sich die Anwendung aus der Unmittelbarkeit des religiösen Sinnes ergeben soll.

Bormann in Diesterweg's Wegweiser ordnet den Lehrstoff systematischer, indem er gleichfalls vier Stufenabtheilungen macht. Die erste umfaßt die biblischen Geschichten des A. T., welche größtentheils Familiengeschichten sind. Daneben werden Sprüche und Liederverse auswendig gelernt. Der zweite Cursus behandelt die Geschichte des N. T., hebt den Unterschied beider Offenbarungen hervor, fügt Erläuterungen aller Art hinzu, läßt das zweite Hauptstück auswendig lernen, erklärt Hauptsprüche und läßt die Festlieder lernen. Die dritte Stufe ist dem dogmatischen Unterrichte gewidmet, neben welchem fleißiges Bibellesen getrieben wird. Die vierte Stufe

ordnet das Ganze zu einem systematischen Ganzen und schließt mit einer Kirchengeschichte. Nach dieser vierfachen Gliederung des Lehrstoffes richtet sich auch die Lehrform. Auf der ersten Stufe wird einfach vorerzählt und memorirt, auf der zweiten theils erzählt, theils katechisirt, auf der dritten statarisch gelesen, der Sinn des Gelesenen katechetisch entwickelt, und zwar erst das Ganze und dann die einzelnen Theile. Auf der vierten Stufe endlich waltet die heuristische Form vor.

Wenn Curtmann den streng pädagogischen, Bormann mehr den dogmatischen Werth des Religionsunterrichtes hervorhebt, so verlangt Grube einen ästhetischen Religionsunterricht, welcher durch ausdrucksvolles Lesen und gemüthliche Besprechung soll erzielt werden. Noack will nur die großen Hauptthatsachen in biographischer Anschaulichkeit in dem Schulunterrichte zulassen, Denzel dagegen in zwei Abtheilungen mit dem N. T. anfangen, kirchengeschichtliche Erzählungen, erbauliche Naturbetrachtungen, eine ausführliche Geschichte des Lebens Jesu, Kell aber beschränkt diese Ueberfülle des Stoffes, auf den wöchentlich 10 Stunden sollen verwendet werden. In neuester Zeit hat man sich heftig darüber gestritten, ob die Schule einen confessionellen, oder nur einen allgemein religiösen Unterricht geben dürfe. Diese unausführbare Forderung ist der Gipfel der abstrahirenden Verallgemeinerungssucht, der zu Folge man unter Elementarunterricht eben Gemeinplätze, abstracte Definitionen und Generalbegriffe meinte. Nicht minder einseitig verfuhr und verfährt man aber auch von der anderen Seite, wenn man die Bibelsprüche aus dem Zusammenhange herausreißt und sie streng theologisch erklärt. Die Jugend muß sich mehr in die Bibel hineinlesen, sich mit deren Inhalte bekannt machen, sie als Ganzes auffassen und sich die Hauptstellen einprägen, die es bei reiferem Alter und reicherer Lebenserfahrung später immer besser wird verstehen lernen. Die Schule hat ihre Pflicht gethan, wenn sie im Kinde Liebe zur Bibel weckt, so daß der Jüngling und der Mann gern und oft in ihr liest. Wenn aber die Schule das Kind mit Begriffen quält, die kaum der Mann fassen kann, so erweckt sie Unlust, und die Bibel wird nicht wieder angesehen, sobald das Kind

aus der Schule ist, wo auch die mühsam gelernten Sprüche bald wieder vergessen werden.

In Betreff der biblischen Geschichte handelt es sich bei den verschiedenen Methoden darum, ob man mit dem N. T. anfange (Denzel, Bormann) oder mit dem A. T.; ob man sie ausführlich oder gekürzt mittheile (Denzel); ob man sie dogmatisch behandle oder im Allgemeinen nur erbaulich und religiös anregend; ob man sie nach dem practischen Werthe ordne (Denzel) oder chronologisch (Dinter) oder nach den enthaltenen Wahrheiten (Hoffmann); ob der Lehrer erzählen soll in Bibelworten (Zerrenner), oder ob Fragen einzustreuen sind (Ludwig, Möller).

Brauchbare Hülfsmittel schrieben Ludwig (Anweisung zum religiös katechetischen Unterrichte und katechetische Entwürfe), Kirsch (Entwurf eines Unterrichtsplanes für Volksschulen); biblische Geschichten und Anweisung zu deren Gebrauch verfaßten Rauschenbusch, Kohlrausch, Zahn, Tischer, Fiedler, Scholz, Schulz, Bormann, die Katholiken Schmid, Wessenberg, Schumacher; Kirchengeschichte Harnisch und Jahn, Bibelerklärung Lisco; über den Bibelspruch schrieb Thilo. Die deutschen Kirchenlieder erklärten Biere und Rindfleisch, am vollständigsten Koch (Geschichte des Kirchenliedes). Pädagogisch ist dieser Gegenstand fast noch gar nicht bearbeitet worden.

Wenn man sich überzeugen will, wie unsicher noch die Methode des gesammten Religionsunterrichtes steht, so muß man die trefflichen Referate in Lüben-Nacke's „Jahresbericht" lesen. Es ist auch fast Alles und Jedes in Frage gestellt, es ist auch nicht ein Punkt, der nicht bestritten würde, nicht eine Methode, ein Lehrgang, der nicht heftige Gegner hätte. Das ganze Uebel stammt aber daher, daß man von irgend einem dogmatischen Parteistandpunkte aus an die Sache geht, über Glauben, Unglauben, falschen und wahren Glauben streitet und darüber ganz vergißt, daß es sich eigentlich um die Jugend handelt, welcher ein Theil des Glaubens, so weit sie ihn zu fassen vermag, und wie ihn die Kirche lehrt, nahe gebracht, zum unvergeßlichen Eigenthum und zum Leitstern für das ganze Leben gegeben werden soll. Man dürfte sich nie

um den positiven Inhalt streiten, denn diesen hat die Kirche vorzuschreiben, welcher sich die Schule hierin unbedingt unterzuordnen hat. Dagegen muß die Schule Vertheilung und Behandlung des Stoffes nach ihrer besonderen Aufgabe sich zurecht machen. Sie ist keine theologische Anstalt, hat mit theologischen Streitfragen nichts zu thun, muß also ganz nach der Analogie der übrigen Lehrgegenstände verfahren, muß Dogmen in Geschichten veranschaulichen, muß die Jugend historisch mit dem Inhalt der Hauptschriften des Alten und Neuen Testamentes bekannt machen und ihr das Verständniß eröffnen, so weit es geht. Die preußischen Regulative haben zwar das Rechte nicht getroffen, aber sie sind auf dem richtigen Wege und gehören daher der Geschichte der Pädagogik an.

Sechstes Kapitel.

Der Anschauungs-, Sprech- und Sprachunterricht.

Die bedeutsamste Schöpfung der ganzen neueren Methodik bleibt der Anschauungsunterricht, welcher noch lange nicht genug benutzt und ausgebeutet ist. Denn wenn man ihn mitunter zu buchstäblich nimmt und alles Mögliche blos zeigen will; wenn man ihn zu einer formalen Sprechübung herabsetzt: so heben die Psychologen richtig hervor, daß nur aus einem gesunden, kräftigen und wohlgeübten Sinnenleben ein lebhaftes Geistesleben sich entwickeln kann. Anschauungen sollen Sinnesübungen sein, bei denen die sprachliche Uebung von untergeordneter Bedeutung bleibt. — Durch Sehen und Hören kommt das Kind zu Vorstellungen und Begriffen, durch Beobachtung zu Urtheilen. Man muß in diesen Anschauungsunterricht Vieles aus den eigentlichen Lehrgegenständen hineinbringen, und statt der abstracten Elementarbildung, mit welcher man die Jugend mißhandelt, weil diese Bildung aus pedantisch

schematisirten Abstractionen und inhaltslosen Gemeinplätzen besteht, sollte man von jedem Unterricht die populären Vorkenntnisse in den Anschauungsunterricht legen. Aus Anschauungen werden Vorstellungen, welche der spätere Unterricht zu entwickeln hat. Also Aufgabe der Zukunft bleibt es, den Anschauungsunterricht organisch mit den Lehrgegenständen zu verbinden.

Die Anschauungsübungen, die Comenius mit dem Anschauen der Bilder begann, um das Lernen zu erleichtern, sind ganz und gar vom Wege abgekommen, indem sie zu Denk- und Sprachstunden wurden. Ein eigensinniges Schematisiren wurde als Lehrgang zu Grunde gelegt und die Kinder mit grammatischem Formalismus abgespeist, bei welchem die eigentliche Anschauung entbehrliche Nebensache wurde. Grade in diesem Lehrzweige hat der formale Unterricht seinen Bankerott am deutlichsten an den Tag gebracht, denn die ersten Schuljahre füllt er mit Abstractionen, mit pedantischen Distinctionen und gedankenlosem Schematismus. Man abstrahirt sich irgend welche elementare Vorbildungsstufe zurecht und treibt die kindlichen Geister in der Kreisbahn eines geistlosen Mechanismus von Begriffsconstructionen herum, daß es Einen jammert, wie die Geister mißhandelt werden. Sinnesübung ist und bleibt die Hauptsache, organisch belebte Stoffe und nicht zerhacktes Stückwerk will das Kind sehen und betrachten, Einzelnes soll vorgelegt werden, was in sich ein Ganzes, eine Welt im Kleinen ist. Die Betrachtung, Beobachtung und Besprechung über solche reale Dinge weckt selbst die Sprache, bringt Vocabelreichthum, auch wenn man dabei nicht nach einer materialistischen grammatischen Methode verfährt. Nicht Worte soll das Kind lernen, nicht Wortklassen, sondern Dinge, Gruppen von Dingen als einheitliches Ganze auffassen, Vorstellungen bilden, das Gedächtniß stärken und in Summa die leiblichen Organe für geistige Thätigkeit vor- und ausbilden. Mit Recht rügt Handel („über Schulmängel") diese Wortübungen, wogegen Scholz, Krause, Diesterweg u. A., wie Guths-Muths es verlangte, die Anschauungen zu Denkübungen machten, obschon sie doch wissen sollten, daß das Kind noch sinnlich

denkt, lebendig anschauen will, und jene Denkübungen geistige Onanie sind.

Handel sagt, und damit trifft er den Nagel auf den Kopf: „Jeder Unterricht muß einen vorbereitenden Anschauungsunterricht haben, durch welchen das Verständniß des Gegenstandes eröffnet und der formelle wie materielle Grund gelegt wird.“ Wie bodenlos abstract ist die unlogische Distinction von Scholz, der Natur-, Selbst- und Gottesanschauung als Dreitheilung aufstellt! Wie kann ein Kind sich selbst anschauen? Richtiger will Denzel den Anschauungsunterricht zum Vorbereitungs- oder Stammunterricht erheben; Harnisch macht ihn zum Sammelplatz der realen Kenntnisse, da das Kind „viel gehört und gesehen haben soll.“

Bekanntlich machte Pestalozzi, der Begründer dieses Unterrichts, bei seinen eignen Versuchen einen Mißgriff, indem er den menschlichen Körper zum Gegenstand der Anschauung oder vielmehr zum Inhalt der Besprechungen machte. Da dieser Stoff, anscheinend der nächste, doch ein durchaus ungeeigneter ist, so wurden aus den Anschauungsübungen abstracte Dispositions- und Systematisirübungen. Pestalozzi ging nach folgendem Schema: 1) Namen der Körpertheile. 2) Ihre Lage. 3) Ihr Zusammenhang. 4) Ihr Zahlenverhältniß unter einander. 5) Eigenschaften. 6) Vergleichung derselben. 7) Verrichtungen der Theile. 8) Pflege des Körpers. 9) Nutzen desselben. 10) Zusammenstellung des Gesagten. Dies ist leerer Schematismus und abstracte Denkübung über Dinge, welche das Kind nicht oder nur wenig kennt. Das Beste daran sind die Beobachtungen, zu denen das Kind genöthigt wird.

Schulrath Türk geht einen Schritt weiter in den „sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache“, er macht aus den Denkübungen grammatische. Die Gegenstände ordnet er nach den Sinnen, beginnt mit dem Auge, dann folgt das Gehör u. s. w., weiter unterscheidet er Dinge in Ruhe und in Bewegung u. s. w. Ihm folgte Wehrli in den „Unterhaltungen.“ Noch systematischer verfuhr Graßmann („Anleitung zu Denk- und Sprechübun-

gen als der naturgemäßen Grundlage für den gesammten Unterricht, besonders aber für den ersten Sprachunterricht in Volksschulen"), denn wenn Comenius durch Bilder Worte lehren wollte, so sollte das Kind denken und reden lernen nach Bildern, so daß im Grunde nur des Comenius Wort zum Satze erweitert wird und die formale Bildung Hauptsache bleibt. Nach Graßmann soll „das Kind erst reden, dann erst lesen lernen", und der Stoff der Anschauungen oder besser Unterredungen soll „die Anfänge aller einzelnen Unterrichtsfächer enthalten". Mit diesem richtigen Satze macht der Verfasser leider nicht Ernst. Er schreibt vielmehr folgende 13 Uebungen vor: Benennen der Gegenstände. — Das Ganze und seine Theile. — Zahl der Dinge. — Art, Stellung und Lage. — Licht und Farbe. — Gestalt. — Größe. — Richtung. — Schall. — Gefühl, Geruch, Geschmack. — Bewegung und Ruhe. — Zusammenhang durch Wechselwirkung. — Die Zeit. — Man merkt wohl, daß darin Rechnen, Geometrie, Geographie, Geschichte u. s. w. stecken sollen, aber das sind keine arithmetischen, geographischen Anschauungen, sondern wesenlose Begriffsspaltungen.

Harnisch strebte im Ganzen demselben Ziele zu, indem er Realien lehren wollte. Sein Buch („Erste faßliche Anweisung zum vollständigen deutschen Sprachunterricht, enthaltend das Sprechen, Zeichnen, Lesen und Schreiben, Beschauen und Verstehen") macht 15 Abtheilungen: Kennen und Benennen der Dinge. — Zahl derselben. — Theile. — Farbe. — Form und Lage. — Größe. — Schall. — Gefühl, Geruch, Geschmack. — Urstoff, Zustand, Gebrauch. — Zusammenstellen und Ordnen. — Ursache und Wirkung. — Nothwendigkeit, Willkür, Mittel, Zweck. — Stellvertretung und Bezeichnung. — Umstände und Verhältnisse. — Zusammenfassen des Gesprochenen zu einem Ganzen. Weiteres enthält sein „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen."

Noch mehr nach der materiellen Seite neigten sich Stern und Gersdorf, besonders aber Denzel („Einleitung u. s. w." und „Darstellung des Anschauungsunterrichts nach der Reihenfolge seiner Uebungen, mit Andeutungen zu Behandlung der-

selben"), denn er weist den „regelmäßigen Sprachübungen" folgende 16 Stoffe zu: Das Schulzimmer und was darin ist. — Die Schule. — Der menschliche Körper nach seiner äußeren Beschaffenheit. — Häusliches und Familienverhältniß. — Das Haus. — Dorf oder Stadt. — Der Garten. — Wiese, Acker, Weinberg. — Wald. — Berg, Hügel, Thal. — Wasser, Quelle, Bach, Fluß. — Markung als Wiederholung. — Die lebendigen Geschöpfe. — Der Himmel, Wolken, Sterne, Sonne, Mond. — Die Veränderungen der Natur (Chronologie). — Die Natur im Allgemeinen und der Mensch. — Wrag führte dieses System weiter aus in „Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge practisch ausgeführt."

Einen ganz anderen Weg ging Scholz („Uebungen im Anschauen, Denken, Reden und Aufschreiben als Vorschule der Weltkunde und der Sprach- und Größenlehre"), bei welchem der formal sprachliche Zweck entschieden vorwiegt; doch folgt er im Ganzen der Eintheilung der vorher Genannten. Diesterweg in seiner inhaltsreichen Schrift „der Unterricht in der Kleinkinderschule" giebt für alle Lehrgegenstände die Elementarübungen, und setzt folgende Reihenfolge für die Sprachübungen fest: Kenntniß der Gegenstände im Schulzimmer. — Anfangsgründe der Naturgeschichte und Heimathskunde. — Dagegen machte Ehrlich, Seminardirector zu Soest, die Sprachübungen zu elementar-grammatischen Uebungen, indem Wortklassen müssen gesammelt und zusammengestellt werden. Einen ganz eigenthümlichen Weg geht Graser („Elementarschule für's Leben"), denn er sagt: „Die Unterrichtsgegenstände müssen als Zweige der Gesammtkenntniß des menschlichen Lebens auf jeder Stufe des Unterrichts auch zusammen und in der natürlichsten Verbindung behandelt werden." Daher beginnt er mit dem Hause, dessen Bewohnern, ihren Bedürfnissen und wechselseitigem Umgange. Dabei giebt die Außenseite des Hauses die Anschauung der arithmetischen und geometrischen Elemente, das Material des Hauses dagegen die Elemente der Naturlehre, Technologie, Sprach- und Wirthschaftslehre, so wie der sittlichen Eigenschaften der darin Woh-

nenden. Graser hat seine Theorie bis ins Detail ausgeführt, sie ist aber ein formaler Schematismus, indem eine Uebermenge Dinge herbeigezogen sind und das Kind von einem Gegenstand zu einem anderen heterogenen geschleppt wird. Bei diesem Hin- und Herfahren können sich keine Vorstellungsreihen entwickeln, denn das Haus mit seinen Bewohnern ist kein Organismus. Consequent mußte Graser mit den Gegenständen wechseln, wie es Denzel thut. Nach Graser's Methode arbeiteten Dreher, Petzet, Ludwig und Netz Lehrbücher aus.

Wurst verfolgte denselben Zweck und legte Beneke's Grundsätze dabei zu Grunde, macht aber auch das Haus zum Mittelpunkt. Spieß, Zerrenner, Krug, Krause, Dolz, Trautwein, Kellner haben im Ganzen dieselbe Methode beibehalten, welche auf ein Benennen, Classificiren und Schematisiren der Dinge hinausläuft. Der wahrhafte Elementarunterricht reflectirt aber nicht, noch weniger classificirt er, sondern verweilt beim Einzelnen, vertieft sich in dessen Dasein und Leben, und grade durch die Betrachtung des Lebens der Dinge wird auch Herz und Gemüth gebildet. Biographisch muß Geographie und Naturkunde sein, ein Zählen mit Steinchen oder Erbsen das Elementarrechnen, ein Schneiden und Zeichnen geometrischer Figuren ist der Anfang geometrischer Anschauung. Aller jener Formalismus ist nur die eine unwesentliche Seite, er ist eine Frühreife, da das Kind sinnlich denkt und nicht abstract, das Einzelne sieht, aber nicht das Ganze faßt, und das Frage- und Antwortspiel der Sprachübungen sind äußerliche Dressur, in Kopf und Herz kommt nichts. Ein Kind kann und soll noch nicht im Summiren, Urtheilen, Distinguiren und Schematisiren geübt werden, denn dies gehört in die Oberklasse, noch mehr dem Jünglinge und Manne. Auch Curtmann und Gräfe, die wirkliche Anschauungen und Beobachtungen verlangen, sind nicht consequent genug, diesem Princip gemäß die Anschauungsübungen zu reformiren, sondern behalten den überlieferten Stoff (Schulzimmer, Haus u. s. w.) bei. Körner („Volksschullehrer") schlägt vor: Stoffe aus dem Kinderleben und der Erfahrung aus demselben, Familienleben und seine Begegnisse. Dann folgt das

Familienleben Andrer (biblische Geschichte u. s. w.), Erweiterung der heimischen Anschauungen (fremde Pflanzen, Thiere u. s. w.) —

Material liefern Bormann (Leben in Stadt und Land), Fölsing (Erziehungsstoffe), Schrank (Bilder), Wilke (Bildertafeln), Olivier, Hänel, Kügelgen, Wiedenfeld u. A., welche Bildermaterial geben.

Der Sprachunterricht hat in neuester Zeit zahlreiche Bearbeiter gefunden und sind auch besondre Methoden erfunden, welche den Weg zum Richtigen andeuten. Verfolgen wir zunächst den grammatischen Unterricht! In den Gymnasien ist zwar die Grammatik als Wissenschaft reicher ausgebildet und hat sich bis zur Sprachvergleichung erweitert, aber methodisch ist sie dabei wenig gefördert, denn man fängt nach synthetischer Weise mit Definitionen, Buchstaben, Wortklassen, Etymologie u. s. w. an, um nach langjährigen Uebungen es bis zu einiger grammatischen Sicherheit zu bringen. Verbesserungen brachten nur Ruthardt und Seidenstücker in die Methode. Ersterer verfaßte 1841 seinen „Vorschlag und Plan einer äußeren und inneren Vervollständigung der grammatischen Lehrmethode zunächst für die lateinische Prosa.“ Er sammelte kurze methodisch geordnete Sätze und Abschnitte, welche die Regeln veranschaulichen. Er fing also mit dem Satze an und erklärte an ihm die Grammatik. Diese Sätze werden repetirt und so vielfach verarbeitet, daß sie nicht nur unverlierbares Eigenthum werden, sondern zum Sprechen und Schreiben einen guten Wort- und Gedankenvorrath geben. Mit dieser Methode wollte Pfau die Jacotot'sche Methode verbinden, fand aber wenig Anklang. Seidenstücker (geb. 1765 zu Hainroda im Fürstenthum Schwarzburg-Rudolstadt) studirte in Helmstädt, wirkte zu Lippstadt und dann zu Soest tüchtig als Rector und starb 1817. Er verbindet die synthetische Methode mit der analythischen, beginnt mit leichten Sätzen, geht dann zu schwierigeren Perioden, veranschaulicht die Etymologie und Syntax an Beispielen, abstrahirt aus diesen die Regeln und prägt sie den Schülern fest ein. Bei den französischen und

englischen Grammatiken hat diese Methode fast allgemeinen Eingang durch Ahn, Plötz, Borel u. A. gefunden.

Weniger angemessen ist die Hamilton's, eines Engländers, der sich 1798 in Hamburg aufhielt, dort Deutsch lernen wollte und deshalb bei einem emigrirten Franzosen Unterricht nahm, der es mit ihm machte, wie in alter Zeit jüdische Schulmeister: er nahm ein Anekdotenbuch und übersetzte Wort für Wort. Hamilton übersetzte nach und lernte sehr leicht die deutsche und französische Sprache. Im Jahre 1815 ging er nach Amerika, wo er sich angekauft hatte, um eine Pottasche-Fabrik anzulegen. Aber bereits nahe an seiner Besitzung gab er seinen Plan auf, errichtete eine Sprachschule und verdiente sich viel Geld. Jetzt erst ersann er sich eine feste Methode, indem er zwischen den Text eine wörtliche Uebersetzung (Interlinear-Uebersetzung) drucken ließ. In Wurm hat er zwar einen Verehrer in Deutschland gefunden, aber bis jetzt hat sich seine Methode als unpractisch bewiesen, da ihr noch passende Texte fehlen. Denn Hamilton beginnt mit der Lectüre eines ganzen Buches.

Ein andrer Methodiker, dem wir auch beim Leseunterricht begegnen werden, ist Joh. Jacotot (geb. zu Dijon). Er war Advocat, dann Artillerie-Hauptmann, endlich Professor der französischen Sprache zu Löwen und gab 1818 seine Idee eines Universalunterrichts heraus, der auf ganz unerwiesenen Voraussetzungen von der gleichen Begabung aller Menschen beruhete. Er begann den Sprachunterricht nicht mit dem einzelnen Laute, sondern mit dem Satze, den er in Worte zerlegt. Die Kinder müssen die ersten 6 Bücher des Telemach auswendig lernen, dann wird Satz für Satz dem Sinne und der Grammatik nach zergliedert, Homonymen und Synonymen werden erklärt, kleine Erzählungen nachgeahmt, variirt, mündlich und schriftlich bearbeitet und im Fortschreiten an Mustern die Regel veranschaulicht. Krieger übersetzte Jacotot's „Universalunterricht" und Braubach erläuterte ihn.

Der deutsche Sprachunterricht ist gegenwärtig das Kreuz der Schulen, denn nachdem er gesetzlich in den Schulunterricht eingeführt ist, weiß man nicht recht, was man mit ihm

machen soll. Grammatik oder Lesen ist das Stichwort der Parteien. Nachdem die deutsche Grammatik mit großem Eifer gepflegt war, erhoben sich bescheidene Zweifel gegen den Nutzen derselben, und gegenwärtig will man sie gradezu beseitigen. Denn die Thatsache dürfte feststehen, daß man die eigne Sprache grammatisch nicht erlernt, dies ist wider alle Natur. Das Kind soll, während es spricht, über sein Sprechen reflectiren, sich controlliren, sich stets beobachten und verbessern — dies ist eine Unmöglichkeit. Dazu kommt der heillose Wirrwarr in der Terminologie, das Fade und Gedankenlose der Sätze und Uebungen, die Unfertigkeit der Grammatik selbst, da wir ja nicht einmal eine allgemein gültige Orthographie haben, und endlich die schwerfälligen Abstractionen, mit denen die Definitionen als Schreckbilder den Unterricht beginnen. Von der anderen Seite wird man ihn aber nicht ganz beseitigen können, da man doch eine Terminologie braucht, weshalb denn der Mittelweg, ihn mit dem Lesen zu verbinden, der richtige ist. Viel Lesen und Ueben ist die einzige fruchtbare Methode, dazu die unentbehrlichsten Erläuterungen und damit Punktum.

Kirchenrath Schulz empfahl zwar etymologische Uebungen, aber schon Dinter, Wagner u. A. gestatteten nur Dictirübungen. Von der anderen Seite nahm man einen ernsten Anlauf, als wollte man die deutsche Sprache ganz nach Art der lateinischen lernen. Man fing mit Lauten, Buchstaben, Wortklassen, Decliniren und Conjugiren an und endete mit der Syntax (Adelung, Schmithenner, Heinsius, Heyse, Harnisch u. A.), oder man machte die Grammatik zur logischen Denklehre, indem man die Satzformen und Ausdrucksweisen mit großer Gründlichkeit erschöpfend zu behandeln versuchte (Becker, Herling, Götzinger); wieder Andere begannen mit dem Satze und zerlegten diesen in seine etymologischen und syntaktischen Elemente (Krug, Krause, Scholz, Becker, Wurst, Scherr, Denzel, Kirsch, Ehrlich, Weiß). Bei diesen Parteien kommt es zuletzt doch auf das grammatische Wissen an, und das Lesen bleibt bloßes Mittel. Noch Andre wollten die Grammatik gar historisch lehren (Hahn, Kehrein). Dieser rein formalen Bildung

gegenüber betonen andre Pädagogen das Lesen, damit der Schüler Gedanken sich aneigne, Darstellungsformen, Geschmack und Geläufigkeit im Reden und Schreiben erlange (O. Schulz, Diesterweg, Curtmann, Otto, Gräfe, Kellner). Grammatik soll nur das Mittel, das Lesebuch die Hauptsache sein.

Mit der Orthographie steht es so verzweifelt, daß in Hannover und Oestreich eine Landesorthographie von der Regierung befohlen ist, um eine Uebereinstimmung zu erzielen. Früher übte man sie durch Dictirübungen ein und legte Falsches zur Verbesserung vor; Becker will sie auf die Grammatik gründen, und ihm schlossen sich Schweizer, Kirsch, Laubling, Geppert an. Andre benutzten orthographische Aufhängetafeln, und in neuester Zeit macht man das Auge zum Organ der Orthographie, da sich dasselbe an die richtige Wortform gewöhnen muß (Bormann, Otto, Vogel, Körner, Curtmann, Gräfe, Kellner). So viel steht fest, daß alle orthographischen Regeln nichts helfen, weil man darnach nicht bestimmen kann, wie ein Wort muß geschrieben werden, welches man noch nicht gedruckt vor sich gesehen hat.

Ueber die Interpunction sind die Grammatiker selbst noch nicht einig, und in den Lehrbüchern findet man grade hierin die tollste Verwirrung, da die Einen die Interpunctionszeichen sparen, die Anderen sehr verschwenderisch damit umgehen. Der beste Regulator bleibt eine strenge Uebung im Lesen nach dem Sinne; denn da die Interpunctionen Pausezeichen sind, welche auf Hebung oder Senkung der Stimme Einfluß haben, so kann man nach dem richtigen Lesen sofort abnehmen, welches Pausezeichen eintreten muß. Bei indirecten Fragen und Ausrufen wird der Schüler nur dann sicher im Setzen der Zeichen, wenn er sich den Satz vorliest, weil er dann allein hört, ob seine Stimme zum Ausruf steigt oder bei der Frage sofort nach der Erhebung wieder fällt.

Der Lesebücher giebt es zwar eine Legion, aber über Ziel und Zweck herrscht noch große Meinungsverschiedenheit. Einige beginnen mit grammatischen Beispielssammlungen, Andre machen das Lesebuch zum Mittelpunkt des realen Wissens, Andre heben die ästhetische Seite hervor und wollen eine

Mustersammlung von Stilproben geben, bei denen es auf den Inhalt weniger ankommt, und noch Andre möchten das Lesebuch zur Grundlage der Literaturgeschichte machen. Ob Klassiker oder Nichtklassiker, welche Gedichte aufzunehmen sind, das sind kaum berührte Fragen. Die meisten Lesebücher gruppiren die Stücke nach dem Stoff, und werfen Prosa und Poesie bunt durch einander, Andre ordnen nach den stylistischen Formen.

Wie diese Lesestücke zu benutzen sind, darüber haben sich nur Einzelne vernehmen lassen (Otto, Kellner, Körner). Soll man streng grammatisch verfahren, auch Gedichte analysiren oder ästhetisch behandeln und wie? Körner schlägt vor, die ganze Aesthetik auf ein ausdrucksvolles Vor- und Nachlesen zu beschränken. Fleißige Nachahmung des Gelesenen ist wohl der einzige Grundsatz, über den die Schulmänner einig sind. Nacke und Lüben haben in ihrem „Commentar" viel Material zusammen getragen, aber sie verfuhren zu pedantisch und schlugen alle Poesie todt. Götzinger kritisirt zu viel, Herling wird zu fein ästhetisch, der fleißige Viehoff verfährt zu sehr literarhistorisch. Manche gelungene Gedicht- und Prosaerklärung findet sich in Körner's „Schulmann".

Der Stilistik haben sich Falkmann, Herling, Eisenlohr, Kellner, Herzog, Scholz, Wurst, Bormann u. A. angenommen. Eisenlohr ordnet die Satzbildung stufenweise, Kellner empfiehlt Nachahmungen und freiere Bearbeitungen eines Musterstücks. So nothwendig Uebungen im Briefschreiben sind, so herrscht doch noch große Verschiedenheit der Ansichten über die Zulässigkeit erdachter Briefe, da sich sittliche Bedenken dagegen lassen geltend machen.

Eine gültige Methode für die Correctur der schriftlichen Arbeiten giebt es nicht. Meistentheils streicht der Lehrer den Fehler an und läßt ihn vom Schüler selbst verbessern. Selbst die Versammlung der Realschullehrer zu Hannover wußte keinen rechten Rath. Eben so wenig ist die Wahl der Themata pädagogisch behandelt, was besonders für die höheren Schulen wünschenswerth wäre. Mißlich sind jeden-

falls die moralischen und ästhetischen Aufgaben. Noch heißt die Doppelfrage: Production oder Reproduction?

Siebentes Kapitel.

Der geographische und historische Unterricht.

Der Geschichtsunterricht gehört der neueren Zeit an, doch beschränkt er sich in der Volksschule auf einige welthistorische Thatsachen und einige Biographien aus der vaterländischen Geschichte. Obschon viel Hand- und Lehrbücher, sogar bogenreiche methodische Anweisungen über diesen Lehrgegenstand geschrieben sind, so hat man doch bis jetzt weder die Grenzen noch das unentbehrlichste Material festgesetzt. Im Ganzen hat dieser Unterricht noch viel zu sehr einen universellen Charakter, als ob jede wichtige Thatsache auch in den Schulunterricht müßte gebracht werden, und die Lehrbücher setzen ihre Aufgabe eher darein, den Lehrstoff zu vermehren, anstatt ihn auf ein engeres Maaß zu beschränken. Ein zweiter Mangel besteht darin, daß der Unterricht politisch gehalten wird; der Schüler soll über Regenten, Regierungsmaaßregeln, Verfassungen, diplomatische Verhältnisse und dergl. urtheilen, soll verlorene Schlachten und Provinzen dem Gedächtniß einprägen, obschon solche Interessen für die Schüler gar nicht passen. Der Knabe muß eine ganz andre Weltgeschichte erhalten als der Jüngling, als der Mann. Es ist eine ungerechtfertigte Eintheilung, in der Unterklasse alte Geschichte zu lehren, in der Oberklasse neuere, weil die Geschichte diesen Gang geht. Und was man endlich biographischen Unterricht nennt, das ist meist nur universeller, denn die welthistorische Persönlichkeit tritt nicht groß, gewaltig und ergreifend hervor, sondern verliert sich unter der Uebermenge der Thatsachen. So viel auch im Einzelnen für den Geschichtsunterricht geschehen ist, so fehlt es ihm doch an jener organischen Gliederung, welche den Stoff dem kindlichen Fassungsvermögen anschließt und ergän-

zend in das Unterrichtsganze eintritt. Die Methode dieses Lehrstoffes hat sich seither mit Nebensachen beschäftigt, mit allgemeinen Zweckbestimmungen, Abgrenzung und Abstufung der Pensen, Auswahl des Materiales und mit einem allgemein gehaltenen Schematismus, während dieser Lehrstoff innerlich gegliedert und überhaupt erst schulgemäß bearbeitet werden muß.

Die Schule kann nicht die geschichtliche Bildung geben, die für's Leben ausreicht, denn der Mann braucht eine ganz andre Geschichte; sie soll also ethisch und sprachbildend auf Charakter, Herz und Gemüth wirken, so daß der Lehrstoff nur ein Bildungs- und Erziehungsmittel wird. Was Prange über die Methode des Geschichtsunterrichts im „Wegweiser“ und in den „Jahresberichten“ sagt, bewegt sich meist in allgemeinen, verschwimmenden Redensarten, doch hat er das Verdienst, daß er alle Stimmen sammelt, die sich über diesen Lehrgegenstand haben vernehmen lassen.

Im Allgemeinen theilt man den historischen Unterricht in drei Cursus, in einen biographischen, ethnographischen und universalhistorischen. Der letztere könnte nur in den Oberklassen der höheren Schulen möglich sein, obschon er der Universität angehört. Denn Schülern zuzumuthen, den Zusammenhang der Weltgeschichte zu erfassen, heißt Anforderungen an sie stellen, denen nicht jeder Student gewachsen ist. Die Volks- und Bürgerschule wird nicht über biographische „Charaktergemälde“ hinausgehen, die möglichst individuell zu halten sind. Körner hat es versucht, solche streng gehaltene Biographien im „deutschen Vaterlande“ und in den „Charaktergemälden aus dem deutschen Geschichts- und Kulturleben“ zu liefern. Prange vermengt Kirchen- und Profangeschichte, was jedenfalls nicht gut gethan ist. Er giebt im ersten Cursus biblische Geschichten, im zweiten fügt er allgemeine Geschichte hinzu, im dritten deutsche und Reformationsgeschichte und im vierten neuere deutsche Geschichte. Aehnlich verfahren Mende und Müller.

Die meisten Methodiker folgen der chronologischen Reihenfolge der Thatsachen und weichen nur darin unter einander

ab, daß sie vom Anfang der Geschichte nach deren Ende fortschreiten, oder mit der neueren Geschichte anfangen, um mit der alten zu endigen, weil sie meinen, die neuere Geschichte liege dem Kinde näher. Es liegt aber jenes Geschichtsmaterial mit den trocknen Notizen und dem universalhistorischen Charakter dem Schüler überhaupt fern. Das Bekannte ist ihm das Jugend-, Familien- und Heldenleben, so daß homerische und deutsche Heldensage, Jugendgeschichte des Cyrus, Alexander, Friedrich II., Otto I. u. s. w. viel verständlicher sind als der dreißig- und siebenjährige Krieg, denn von einer Schlacht, einem Feldzuge, einer königlichen Macht hat der Knabe nur unklare, dunkle Vorstellungen.

Jungklaat verlangt engste Verbindung des religiösen Unterrichts mit dem historischen, weshalb er diesen wie den geographischen ganz in dem Bibel- und Katechismusunterricht aufgehen läßt, so daß Glaubensartikel, geographische Partien, Bibelkunde, Profangeschichte, Legenden und biblische Alterthumskunde bunt durch einander laufen. Dieses Gemenge ganz verschiedener Lehrstoffe ist die letzte Consequenz, den Geschichtsunterricht zu christianisiren. Viel verständiger ist Schurig's Methode, welcher in Charakterbildern allgemeine Zustände veranschaulichen will, daher die allgemeine Geschichte fallen läßt und sich auf biographische, individualisirende Lebensbilder beschränkt. Aehnliches verlangt Fürbringer, und Andere (Kriebitzsch, Wagner, Zimmermann) wenden ästhetische Mittel an, fügen Gedichte ein, um den Unterricht zu beleben. Stiehl bedient sich derselben Mittel, um patriotischen Sinn zu erwecken. Wie die Geschichte erziehlich wirken kann, hat Körner im „Volksschullehrer" des Weiteren nachgewiesen.

Es stellen sich also drei Hauptmethoden heraus. Die eine ist materialistisch, denn sie referirt blos mehr oder minder viel Thatsachen und folgt dabei der Zeitfolge derselben. Nach dieser Methode sind nicht nur die größeren Geschichtswerke abgefaßt (Rotteck, Becker, Leo, Dittmar, Haupt, Bredow, Dielitz, Weber, Welter, Stüve, Kohlrausch, Oeser, Schlosser), sondern es leiden auch alle Lehr- und Schulbücher an Ueberfüllung an Stoff; denn viele haben die Kultur- und Literaturgeschichte

noch eingeschoben. Die beiden brauchbarsten sind Welter und Weber, jener wegen seiner einfachen, übersichtlichen Darstellung, dieser wegen seiner Reichhaltigkeit, Klarheit und präcisen Fassung. Um Namen und Zahlen leichter behalten zu können, hat man die Gedächtnißkunst zu Hülfe genommen, aber bis jetzt ist darin nichts Erkleckliches geleistet.

Die zweite Methode stuft den Lehrstoff nach der Form der Darstellung ab, indem sie erst einzelne Personen, dann Völker, dann die Weltgeschichte als einheitliches Ganze betrachtet. Diese Methode beruht aber auf einer Selbsttäuschung, denn sie ist ihrem Wesen nach materialistisch und erzählt eben so in allgemeinen Zügen wie die der Chronologie Folgenden. Nur Kapp („Geschichten aus der Geschichte"), Meuser („Erzählungen aus der Geschichte") und Bredow verstehen leicht und der Jugend verständlich zu erzählen. Uebrigens knüpft sich die ethnographische und universale Geschichte von selbst an hervorragende Persönlichkeiten. Wollte man consequent verfahren, so müßte man bei der Völkergeschichte sich nur auf Kulturleben und Verfassung beschränken und die Universalgeschichte vom pragmatischen Standpunkte aus lehren, dann wäre eine Steigerung vorhanden. Böttiger's „Biographien", Lanz u. A. geben nur herausgerissene Scenen aus der allgemeinen Geschichte. Ueberhaupt kann die Form der Darstellung allein keinen durchgreifenden Unterschied bilden, wenn er nicht zugleich auch in der Sache liegt. Da jene Biographien aber die arabische, spanische und russische Geschichte mit derselben Ausführlichkeit behandeln, wie die deutsche Kaisergeschichte, so liegt eben in dieser Unterschiedslosigkeit der universalhistorische Charakter und das unpädagogische Element. Denn nicht Alles, was historisch wichtig ist, gehört in den Schulunterricht der stets unvollständig bleibt.

Pädagogisch wird die Geschichte erst behandelt, wenn sie einen bestimmten Erziehungszweck erhält, denn alsdann beherrscht ein pädagogisches Princip den Stoff, der nun nicht mehr roher Stoff bleibt, sondern Mittel, den man angemessen formt, durcharbeitet, ordnet, hier etwas hervorhebt, dort Partien ausläßt und dabei immer die Wirkung im Auge hat, welche der

Lehrstoff auf das kindliche Gemüth haben soll. Wenn sich diese pädagogische Behandlung der Geschichte wieder in verschiedene Richtungen spaltet, indem sie bald eine religiöse, bald eine nationale, bald eine sittliche Bildung überhaupt erstrebt, so schadet diese Einseitigkeit nichts, denn jene verschiedenen Zwecke schließen sich nicht aus, sondern ergänzen einander. Die Entscheidung, welcher Zweck vorwalten müsse, ist sehr leicht, denn die Nationalbildung und Bekanntschaft mit der Geschichte des eignen Volkes muß jedenfalls obenan stehen. Da unser Volk der christlichen Religion angehört, so schließt die nationale Geschichte die Kirchengeschichte von selbst schon in sich, und zur Religion gehört auch die Sittlichkeit.

Erst auf dieser Grundlage läßt sich ein zweckmäßiger Geschichtsunterricht aufbauen, und nun erst kommen die Anordnung und die sprachliche Darstellung des Stoffes in Betracht, weil sie dann erst Mittel eines höheren Erziehungszweckes werden. Leider ist der Geschichtsunterricht zu materialistisch gehalten, oder man trägt Tendenzen hinein, für die in der Schule kein Platz sein sollte. Am gefährlichsten ist es, wenn den Schülern Urtheile über historische Personen vorgelegt werden, die sie nachbeten müssen, anstatt ihnen Thatsachen und objective Lebensbilder vorzulegen. Nicht minder verfehlt ist es, wenn man aus verschiedenen Schriftstellern einzelne Partien herausgreift, um sie zu einem Ganzen zusammenzustellen, wie dies Grube gethan hat, denn dann fehlt die Einheit des Plans, des Stils, der Auffassung und der Grundidee.

Trotz der vielen geschichtlichen Lehrbücher steht die Geschichte erst im Anfange der pädagogischen Bearbeitung. Das einzige methodische Element besitzt sie in der Biographie als dem historischen Anschauungsunterricht, alles Andre ist noch rohes Material, und wenn es noch so glatt erzählt wird. Aber auch die Biographie ist noch nicht weiter ausgebildet, denn es fragt sich noch, welche Biographien sind auszuwählen, und was ist in den Biographien hervorzuheben. Die Chronologie kann nur Beiwerk sein, um zu orientiren, mehr Werth hat sie nicht. Hier würde sich etwa so abstufen lassen, daß auf der untersten Stufe das Familien- und Heldenleben dar-

zustellen ist, denn dafür interessirt sich die Jugend. Auf der zweiten Stufe haben die Biographien allgemeine Kulturzustände zu veranschaulichen, und auf der dritten sind die inneren Beziehungen, die Motive und Einflüsse von außen, die allgemeine Weltlage einzufügen. Dies wäre etwa die schulgemäße Form der Universalgeschichte.

Noch schlimmer als mit dem geschichtlichen Unterrichte erging es mit dem geographischen, der in seinem elementaren Theile eine Menge Definitionen, Abstractionen und allgemeine Bestimmungen zu geben pflegte, die nur geeignet waren, die Jugend abzuschrecken, abgesehen von der bunten Menge der verschiedenartigsten Notizen.

Den wesentlichsten Fortschritt hat die Geographie im Landkartenzeichnen gemacht. Solche Karten sollen die Egypter bereits verfertigt haben, und unter den Griechen nennt man den Anaximander (600 v. Chr.) als den Ersten, der eine Landkarte zeichnete und berechnete. Daß hieran etwas Wahres sein muß, geht daraus hervor, daß Aristagoras (c. 500 v. Chr.) von Milet nach Sparta eine Karte mitbrachte, und Sokrates ausdrücklich erwähnt, der eitle Alcibiades möge zusehn, ob sein Landgut auf der Landkarte zu sehn sei. Eratosthenes (270 v. Chr.) und Hipparch (130 v. Chr.), Ptolemäus (70 v. Chr.) verfertigten Landkarten, und zwar nach geometrischen Messungen, auch der Mechaniker Agothadämon (400 n. Chr.) verfertigte nach Ptolemäus' Geographie Landkarten. Auch die Römer besaßen frühzeitig Landkarten, die man in die Staatsarchive legte oder dem Triumphator vorantrug. Cäsar ließ Vermessungen vornehmen und danach Karten zeichnen. Eine Karte aus dem 5. Jahrhundert ist wirklich auf uns gekommen unter dem Namen der Peutinger'schen Tafel, weil sie der Augsburger Syndicus Peutinger († 1547) fand. Sie enthält die Vermessung unter dem Kaiser Theodosius und ist eine Reisekarte für das Heer. Marinus Tyrius soll eine bessere Methode des Kartenzeichnens erfunden haben.

Im Mittelalter waren kartographische Darstellungen nicht selten; schon Roger I. von Sicilien hatte einen metallenen Planiglobus und Karl d. Gr. Karten von Silber, und die

Araber, als Freunde der Geographie, pflegten auch das Kartenzeichnen mit großem Eifer, doch weiß man weiter nichts von ihren Versuchen. Die Karte aus 12 Pergamenthäuten, die aus der Mitte des 13. Jahrhunderts stammt, so wie die Karten der Venetianer haben nur ein historisches Interesse; doch verfertigte Behaim 1492 bereits einen Erdglobus mit den Entdeckungen der Portugiesen. Behaim's Methode war noch unvollkommen, wurde zwar verbessert, von Apianus auch bereits Amerika 1516 eingetragen, von Werner 1514 die Erde in 4 Theile eingetheilt, doch erst Mercator verfertigte 1550 nach der von ihm erfundenen Projectionstheorie eine Karte mit wachsenden Meridianen und unveränderlichen Parallelgraden, und Gemma Frisius machte 1595 Karten nach der jetzt noch üblichen Weise. Cassini gab den Karten mathematische Gestalt; Delisle und Moll benutzten astronomische Beobachtungen bei ihrer Projetionsmethode; Lehmann erfand die Theorie der Situationszeichnung; dazu kamen bald Reliefkarten, Hochkarten und Karten mit Buntdruck.

Zunächst sind also mathematisch richtige Karten geschaffen worden, und dann erst kommt die Methode der Veranschaulichung, indem man Gebirge und Plateaus so wie Tiefländer genau darstellt (Stieler, Weigel, Perthes und Lilienstern), hierauf veranschaulicht man Hoch- und Tiefland durch Buntdruck mit zwei, dann mit drei Farben (Sydow, Berghaus), wozu in neuerer Zeit Randzeichnungen mit Darstellungen charakteristischer Erzeugnisse gekommen sind (Vogel, Wendt), und in neuester Zeit hat Vogel auf Wachsleinwand eine Karte in anschaulichstem Buntdruck verfertigen und dazu für Schulen Netzkarten machen lassen, in die man mit Kreide zeichnet, so oft man will.

Die geographischen Werke des vorigen Jahrhunderts behandeln entweder die mathematische, die physikalische oder die politische Geographie und strotzen von Notizen aller Art. Ein leitendes Princip fehlte, sie sammelten blos Material und suchten dies nach irgend einem äußerlichen Schema zu gruppiren. Erst Gatterer suchte in den Naturverhältnissen dauernde Formen geographischer Auffassung. Ritter machte die Terrain-

verhältnisse zur Grundlage und die Geographie selbst zur Einleitung in die Geschichte. Seitdem hatte man eine gewisse natürliche Geographie, welche von den Veränderungen politischer Grenzen unabhängig blieb.

Die erste pädagogische Bearbeitung der Geographie versuchte Tobler, ein Anhänger Pestalozzi's, etwa ums Jahr 1800, und die Grundsätze Tobler's sind bis heute noch die maßgebenden geblieben, obschon sie im Einzelnen verbessert und erweitert wurden; denn Tobler machte die Geographie zum Bildungsmittel. Er ging von der Anschauung und Betrachtung der Heimath aus, ging dann zu anderen Ländern über, und zerlegte seinen Stoff in topische, physische, politische und mathematische Geographie. Die Auffassung geographischer Raumformen soll die Anschauung und Phantasie üben, die historischen Notizen das Gedächtniß. Damit des Schülers Selbstthätigkeit angeregt werde, soll er nicht Landkarten zeichnen, sondern durch die Phantasie Localitäten und historische Begebenheiten sich vergegenwärtigen.

Seit Tobler lassen sich zwei verschiedene Arten der Behandlung genau unterscheiden, die Einen folgen den wissenschaftlichen Principien Ritter's, die Anderen den pädagogischen Pestalozzi's. Die wissenschaftliche Geographie hält sich an die Gestaltung der Terrainformen, an die verschiedenen klimatischen Einflüsse und construirt aus diesen Voraussetzungen Leben, Eigenthümlichkeit und Charakter der Völker. Dieser Richtung folgt Berghaus in seinen bändereichen Werken voll flüchtig aufgestapelter Notizen, denen die kritische, sichtende und formende Hand fehlt; ihm folgen Roon in seiner trefflichen Geographie, Rougemont, Rsthle von Lilienstern u. A. Diese beschäftigen sich meist mit den Gebirgen und Flüssen, Terrainformen, klimatischen Bedingungen, sind also mehr mineralogisch und physisch, und fügen in einer besonderen Abtheilung die politische Geographie als dürren Notizenkram an. Dabei lieben sie eine viel gespaltene Systematik, Definitionen und allgemeine Charakteristiken. Da sie die Stoffe, die eigentlich zu einander gehören, stets trennen, so gewinnt man trotz aller der Statistik von Gebirgshöhen, Flußentwickelungen, Gefällen

u. s. w. dennoch kein anschauliches Bild von dem besprochenen Lande, weil man stets Abstractionen, allgemeine Begriffsbestimmungen, Generalbegriffe und dergl. erhält.

Gegenüber dieser streng wissenschaftlichen Methode haben einige Schulpädagogen einen Mittelweg zu gehen versucht, indem sie Geographie und Geschichte zu einer Lection verschmolzen (Kapp, Pfaff), aber dies ist eine Verwechselung der Begriffe. Die chronologische Reihenfolge ist eine ganz andere, als die topische. Es findet sich nur durch gewaltsames Reflectiren ein Zusammenhang der Vorstellungen zwischen der Tiber, Rom, Romulus, Cäsar, Ostgothen, Päpste, deutsche Kaiser, Engelsburg u. s. w. Kurz, das locale Zusammentreffen ist ein zufälliges, so daß eine Verbindung beider Lehrfächer ein zusammenhangloses Hinüber- und Herüberfahren ist aus der Zeit zum Ort und umgekehrt.

Wieder Andere entnahmen der wissenschaftlichen Geographie ein andres Merkmal, welches sie nach pädagogischen Grundsätzen ausbeuteten. Da die Geographie eine associirende Wissenschaft ist, so erhob sie Harnisch zum Mittelpunkt und Sammelplatz alles realen Wissens, indem er in seiner Weltkunde von der Heimath ausgeht, wogegen Großmann, der demselben Ziele zustrebt, vom Himmel auf die Erde herabsteigt, um die Naturreiche und Menschheitsgeschichte zu erzählen. Mit noch mehr Nutzanwendungen versieht Stern in seiner „Natur" die Geographie, da er sogar Gesundheitsregeln giebt.

Die pestalozzi'sche Richtung sucht zunächst eine Elementargeographie zu schaffen, und geht vom Nahen, Bekannten und Leichten zum Fernen, Unbekannten und Schweren über. Nach damals üblicher Weise machte man nun nicht etwa Anschauungen, Landschaftsbilder und Scenen zum Elementarcursus, sondern zerlegte sich den Lehrstoff in Elemente, in abstracte Definitionen, Namengruppen, Eintheilungen und dergleichen Systematik, und quälte nun mit diesen Erfindungen des phantasielosen Verstandes die Jugend bis auf's Blut, so daß die Geographie ein leeres Wissen von Namen und Zahlen wurde. Wie unbrauchbar diese sogenannten Elementarkenntnisse sind, lehrt die Geographie am deutlichsten. Das Kind muß Gebirge,

Seen und Meere mit Namen nennen lernen, hat aber von Höhe, Breite, Umfang u. s. w. durchaus keine klare Vorstellung, weshalb denn die Kinder sinnlos in den Zahlen herumfahren. Allein grade solche Begriffe sollten veranschaulicht werden. Doch dann darf man den Stoff nicht zerstückeln, die Pflanzendecke in die Botanik, den Boden in die Mineralogie verweisen u. s. w., sondern man muß eine Totalanschauung, ein Bild geben, sei es mit Worten, sei es ein wirklich gezeichnetes. Viel Material muß die Geographie wieder ausscheiden, dafür aber angemesseneres einschieben oder vielmehr erst schaffen, denn erst in neuester Zeit (Vogel, Bogencamp, Berthelt, Grube — der aber größtentheils unbrauchbar ist, weil er ohne Takt und Zweck zusammenraffte, was ihm in die Hände kam) hat man angefangen, Landschaftsbilder zu sammeln. Doch sind auch hier die Stimmen noch getheilt, ob man die Schilderungen aus Berichten der Augenzeugen wörtlich entlehnen oder sie schulgerecht redigiren müsse. In diesem Jahre hat Körner im „illustrirten Vaterlandsbuche": Preußens und Oesterreichs Geographie in einer Reihe von Bildern mit Illustrationen behandelt, indem er von jedem Lande nur das Charakteristische hervorhob.

Die Mehrzahl der methodischen Bearbeitungen der Geographie folgen den Grundsätzen synthetischer Behandlung und sind nur darin abweichend, daß sie sich den Elementarcursus auf besondre Weise zurecht machen, indem sie auf die topische Geographie die physische und politische folgen lassen. Ziemann will die allgemeinen kosmischen Verhältnisse an Dingen der Umgebung veranschaulichen, dann Heimathskunde lehren, das Orientiren im Raum tüchtig üben u. s. w.; Bormann macht dagegen die Betrachtung der Karte zur Sprechübung, veranschaulicht die mathematische Geographie, bedient sich der Karte und des Kartenzeichnens fleißig als Veranschaulichungsmittel, läßt auf die Vertheilung von Wasser und Land die Erdtheile und als Schluß Deutschland folgen. Schacht hat im Allgemeinen denselben Weg genommen, wobei aber der Stoff unendlich zerstückelt wird. Doch fühlt er, daß das Zeichnen von besondrer Wichtigkeit ist, welches Algrens, Canstein

und Lohse zur Hauptsache machen, und woher die Forderung des Kartenlesens kommt. Denn es ist für den Schüler sehr schwer, sich aus dem Kartenbilde ein lebendiges Bild des Landes zu machen, die Kartenzeichen in klare plastische Vorstellungen zu verwandeln.

Körner macht geographische Bilder zur Hauptsache, verlegt diese sogar in den Elementarcursus und will sie in den verschiedenen Cursen nur erweitern lassen. Daher verlangt er Reliefkarten und fordert, die Schüler sollen die Karten plastisch in Thon nachahmen. Er stellt den Menschen als Hauptaufgabe der Geographie hin, den man in seiner Abhängigkeit und Freiheit von der Natur soll kennen lernen. Gude geht specieller auf diese Methode ein und fordert Gattungsbilder, Prange Natur- und Kulturbilder, wogegen Curtmann die Heimathskunde in den Anschauungsunterricht verweist, die Fremde durch Erzählungen und Bilder veranschaulicht, wobei er an die geographischen Elemente der Heimath anknüpft. Die Benutzung der Geographie zu erziehlichen Zwecken ist im „Volksschullehrer" auseinandergesetzt.

Ueberblicken wir die Gesammtheit der Methoden, so erkennt man auf den ersten Augenblick, daß es dieser Lehrmethode an psychologischer Grundlage fehlt, da sie nur logisch geordnet ist. Außerdem steht sie mit den übrigen Disciplinen, die sie ergänzen, nicht im organischen Zusammenhange, sondern in rein äußerlicher Beziehung; erziehlich ist sie noch gar nicht benutzt, und der Zweck wie das Ziel ihrer selbst ist noch nicht klar erkannt. Eine Schulgeographie muß ein ganz anderes Ding werden als das krause Gemisch heterogener Notizen. Grade sie giebt die beste Gelegenheit zur Anschauung, zu Sprechübungen, doch muß sie Leben, Lebensäußerung enthalten, Bilder und Gestalten statt leerer Zahlen und Namen, und vor Allem dem verderblichen Streben nach Vollständigkeit entsagen, welches alle Lectionen wie ein Alp drückt.

Achtes Kapitel.

Rechnen, Raumlehre, Naturkunde, gemeinnützige Kenntnisse.

Die Arithmetik als formaler Mechanismus entsprach ganz besonders dem, was Pestalozzi wollte, da sie ein abstractes Denken, inhaltsarmer Formalismus ist, in dem man es bei fleißiger Uebung zu mechanischer Fertigkeit bringen kann. Denn wenn die Theorie und der Ansatz des Exempels reges Reflectiren verlangen welches aber nicht mit concreten Begriffen, sondern mit abstracten Zahlenvorstellungen sich beschäftigt; so gehört zur exacten Ausführung doch nur mechanische Fertigkeit. Das Rechnen ist daher das Paradepferd bei den öffentlichen Prüfungen, es ist das Lieblingskind der Methodiker des Formalismus, und daher sind zahllose Kunststückchen in die Rechenbücher hineingekommen. Denn man hat im Eifer vergessen, daß man in der Schule keine Rechenkünstler bilden, sondern den Schüler fähig machen soll, die im bürgerlichen Leben vorkommenden Berechnungen schnell und sicher auszuführen. Bei den meisten Aufgaben ist diese Rücksicht ganz übersehen, denn mit Hunderttausenden und Millionen rechnet nur der Bankier, und jene complicirten Bruchverwandlungen sind werthlose Spielerei. Dagegen sollte man, um dies sogleich vorauszusenden, das Rechnen organisch in das Schulganze einreihen, Aufgaben aus den übrigen Lehrgegenständen entlehnen, vorzüglich aber die Rechenstunde als Bindemittel gemeinnütziger Kenntnisse betrachten. Der Knabe müßte Flächen, Kubikinhalt, Arbeiterlohn und andere Dinge aus dem häuslichen und gewerblichen Leben berechnen, wobei er beiläufig mit solchen gewerblichen und wirthschaftlichen Verhältnissen des bürgerlichen Lebens bekannt und dadurch angeregt wird, später nach arithmetischen Grundsätzen zu wirthschaften, Buch führen und sich berechnen zu können, ob er beim Geschäft verliert oder verdient. Grade hierin liegt ein wesentlicher Mangel für den kleinen Geschäftsmann, der nie dahinter kommt, wie er eigentlich steht, weil er sich vorher nichts berechnen, durch arithmetische Hülfsmittel sich nicht helfen kann.

Das Rechnen ist jedenfalls am weitesten von seiner Bestimmung, für's bürgerliche Leben vorzubilden, abgekommen.

Das Rechnen und die Ziffern haben die Inder erfunden, von denen sie zu den Egyptern, Phöniziern und Babyloniern kamen. Die Araber waren große Rechenmeister, wogegen das Rechnen für die Griechen und Römer eine mühsame Arbeit war, da sie keine Zahlen hatten und vorzugsweise im Kopfe rechneten. Sie mußten sich daher mehr durch Scharfsinn helfen, als durch Zahlenmechanismus. Von dem Wenigen, was die Alten über Arithmetik schriftlich hinterlassen haben, zehrte das Mittelalter, weshalb man sich nicht wundern darf, daß es eine ziemlich untergeordnete Rolle spielte. Die Ziffern, die man fälschlich arabische nennt, wurden im 10. oder 12. Jahrhundert in Europa eingeführt; doch noch im 16. Jahrhundert rechnete man daneben auch mit Marken oder Rechenpfennigen, über welche Ad. Riese († 1559) lehrte. Die Decimalbrüche empfahl schon der Holländer Stevin 1585; im 17. Jahrh. erfanden Neper, Briggs und Vlacq die Logarithmen, und ihnen folgten die höheren Rechenmethoden durch Cartesius, Leibnitz u. s. w.

Zwar verfaßte Peuerbach schon 1536 eine Rechenlehre, die mit der Benennung und Eintheilung der Zahlen begann, die vier Species folgen ließ, und das Einmaleins bei der Multiplication anwendete, aber man brachte es in den Schulen nur zur Einübung einiger Handgriffe, bis Pestalozzi das Rechnen zu einer Denkübung und zum Stützpunkt seiner formal bildenden Methode machte. Er führte in den Begriff und das Wesen der Zahl ein, entwickelte die Zahlenverhältnisse, konnte es aber nur bis zur Zehn bringen, und vernachlässigte das bürgerliche Leben ganz. Die speculativen Elementarbegriffe des Zahlensystems nannte er Anschauung, obschon sie im Grunde Abstraction sind. Richtiger bezeichnet man sie daher mit dem Ausdruck Denkrechnen, weshalb das Kopfrechnen dem Tafelrechnen vorangeht und vorwaltet. Da das Rechnen in der That ein philosophisches Thun ist, die Zahl eine Abstraction, ein bloßes Zeichen für die Sache, so eignet sie sich ganz besonders für den Mechanismus mit abstracten Elementar-

begriffen, welcher das Wesen der Pestalozzi'schen Methode ausmacht. Auf diesem Standpunkte hat es sich auch erhalten und ist von den verschiedenen Bearbeitern nur weiter und consequenter ausgeführt worden.

Tillich suchte vom wissenschaftlichen Standpunkte aus die Elemente der Arithmetik zu construiren, wogegen Pestalozzi's Lehrer und Schüler Schmid, Hoffmann, Rebs, Stephani, v. Türk, Kronke, Kawerau den Formalismus ihres Meisters weiter ausbildeten, Harnisch, Scholz, Diesterweg u. A. zu dem formellen Lehrstoff den materiellen fügten, indem sie das bürgerliche Leben und seine Bedürfnisse berücksichtigten. Die Methode bleibt vorherrschend die genetische, und die Pensenvertheilung folgt den Zahlengruppen.

Das Rechnen ist ein Verstandesmechanismus, Fertigkeit im Urtheilen, Unterordnen, Scheiden, Verbinden u. s. w., und daher kann nur eine einseitige Verstandesthätigkeit erzielt werden. Man überschätzt das Rechnen, wenn man ihm geistbildende, ethische Kraft zuschreibt. Denn durch das Rechnen wird der Mensch nicht um einen einzigen höheren, sittlichen Gedanken reicher, lernt man nicht den einfachsten Satz construiren, eine Pflanze genau betrachten. Die Denkthätigkeit beim Rechnen ist eine unproductive, gemüth- und herzlose; es ist daher sinnloses Geschwätz, wenn der unreife Grube dem Rechnen ethische Wirkung beilegt; man sollte es darum auch nur als Mechanismus behandeln und ergiebigere Stoffe zur Bildung des inneren Menschen auswählen. Es verhält sich mit dem Rechnen wie mit den alten Sprachen, aus denen der Gymnasiast nur Phrasen lernt, einzelne Bemerkungen, deren Anschauungs- und Denkweise aber nicht in Fleisch und Blut übergehen dürfen, da er den alten Staat und den alten Glauben für Irrthümer halten muß.

Die Geometrie hat von alten Zeiten her fleißige Bearbeiter gefunden und ist die Grundlage vieler Wissenschaften und Künste geworden. Seit Pestalozzi führte man sie auch in die Volksschule ein, weil sich grade bei ihr die Methode des sinnigen Schweizers am augenscheinlichsten bewährte. Seit Pestalozzi und seiner Elementarmethode ist die Schule

mit einseitiger Verstandeskultur überfüllt, der deutsche Unterricht ward formale Grammatik, die Religion oft trockne Katechese, Rechnen, Geometrie, Sprachübungen — Alles war Formalismus des Verstandes, war inhaltloses Denken, wogegen der Gymnasiast an seinen Klassikern doch einen positiven Gedankenstoff besitzt. Die Geometrie soll das Denken fördern, aber dies geschieht nur bei einem geschickten Lehrer und nach heuristischer Methode, denn der übliche Unterricht besteht im Lernenlassen der Lehrsätze und Beweise. Die Art des Beweises ist eine ungenügende, denn was bewiesen werden soll, wird im Satze schon vorausgesetzt, und da die Beweise selbst Demonstrationen an und mit der Figur sind, nicht aber aus logischen Schlußfolgerungen sich ergeben, so täuscht man sich über die Erfolge dieses Unterrichts, die man leichter und zweckmäßiger durch andre Lehrstoffe erreichen könnte.

Soll die Geometrie ein lebendiger Theil im Volksschulunterricht werden, so muß ihr ein zeichnender Elementarcursus vorangehen, bei dem man auch die Scheere zur Hand nimmt. Denn jene Definitionen von Punkten, Linien, Winkeln u. s. w. sind abstruse Dinge, die sich logisch nicht rechtfertigen lassen. Auch sind sie fast in jedem der zahlreichen Schulbücher anders. Außerdem sollte neben der Theorie sogleich die practische Anwendung, das Flächenberechnen, Feldmessen, Bauberechnungen u. s. w. nebenher gehen, damit der Satz nicht nur anschaulicher wird, sondern die formale Bildung einen materiellen Gehalt bekommt. Ganz besonders ist aber die Geometrie mit der Physik in engste Beziehung zu setzen, da sich beide ergänzen und befruchten, wie dies Harnisch bereits gethan hat.

Der Vater des mathematischen Unterrichts ist der Grieche Euklides, welcher aus Sicilien stammte, in Athen bei Plato studirte, in Alexandrien c. 300 Jahre v. Chr. Lehrer der Mathematik wurde und sein Lehrbuch verfaßte, welches 2000 Jahre als unübertreffbares Muster verehrt wurde. Unsre namhaftesten Astronomen haben große Achtung vor Euklides, und fast alle gebildeten Völker haben durch ihn Unterricht in der Elementarmathematik erhalten. Er beginnt mit Defini-

tionen mathematischer Begriffe und Ausdrücke, behandelt hierauf die geometrischen Figuren und dann die Körper. Pestalozzi — oder vielmehr sein Lehrer Schmid — behandelten die Geometrie ganz formal, indem sie Raumfiguren entwickelten, sie ordneten, gruppirten, charakterisirten und dabei weit über das Maaß des Zweckmäßigen und Erreichbaren hinausgingen. Türk verbesserte daher die Methode, indem er die Entstehung der Figuren aus graden und krummen Linien zeigte und erst dann zu geschlossenen Figuren überging, wenn jener Vorcursus beendet war. Noch zweckmäßiger verfuhr Ramsauer, welcher die Combination der Raumfiguren zuvor im Zeichenunterrichte übte und dann an einzelnen Fällen, die er vorlegte, den allgemein gültigen Satz auffinden ließ. Graßmann fing mit dem Körper an, zeigte an ihm die Entstehung der Figuren, gab Anleitung zum Construiren der Figuren und zum Auffinden des Beweises, und ging nun erst zur Größe und deren Verhältnisse über. Noch gründlicher trieb die vorbereitenden Anschauungen der oft genannte Harnisch, der mit der Betrachtung wirklicher Krystalle den Anfang machte, das Messen mit in die Geometrie aufnahm und den Schüler selbstthätig Beweise und Constructionen finden ließ. Dagegen hielt Diesterweg im Ganzen wohl denselben Gang fest, übte aber vorzugsweise das combinirende und reflectirende Denken. Während Tobler das Zeichnen mit der Geometrie verbindet, Sprach- und Zeichenübungen vereinigt, verwerfen Andre das Zeichnen, noch Andre behandeln erst Linien, dann Winkel, verbinden Aufgaben u. s. w. Curtmann endlich verwirft diese Elemente der Geometrie, weil sie Abstractionen sind, aber keine Elemente. Er bespricht nahe liegende Dinge, um auf deren geometrische Gestalt aufmerksam zu machen, läßt dann allerlei Figuren zeichnen und construiren, mißt sie und beginnt nun erst den geometrischen Cursus, wobei er fortwährendes Veranschaulichen durch gute Figuren verlangt und das Messen dringend empfiehlt. Gräfe stellt den practischen Gewinn entschieden obenan, so daß wir also in der Methode gleichfalls eine Bewegung vom abstracten Formalismus zum Realen, zum Practischen haben. Während sich die früheren

Methodiker bemühen, die Elementarbegriffe zu veranschaulichen und bald vom Begriff, vom Uranfange, dem Punkte, oder von der geometrischen Figur anfangen, beginnt das reale Element dieses Unterrichts mit der Benutzung des Zeichnens und Messens, bis Curtmann und Gräfe den practischen Zweck gradezu zur Hauptsache machen.

Unter gemeinnützigen Kenntnissen versteht man die Realien, welche die Volksschule gesetzlich lehren soll. Diese betrachtet man entweder als Nebensache und lehrt sie durch Lese-, Sprach- oder Schreib- und Dictirübung (Schulz, Raab, Junker, Zerrenner, Koch); ist die Schule in mehrere Klassen getheilt, so lehrt man sie entweder einzeln als besonderen Unterrichtsgegenstand, oder man verbindet das Gleichartige (Harnisch, Zachariä, Ziehnert, Neumann, Weiß, Hoffmann). Den Inhalt bilden Geschichte, Erdbeschreibung, Naturkunde, der menschliche Körper, der Himmel und etwas Technologisches.

Die meiste Schwierigkeit hat den Schulen der naturkundliche Unterricht gemacht, der auch erst seit dem vorigen Jahrhundert in den Lectionsplan aufgenommen ist. Als in die Schulen die Erkenntniß eindrang, daß der Schulunterricht dem Schüler dereinst im bürgerlichen Leben Nutzen bringen müsse, als man plötzlich eine Menge Realien aufnahm, die jetzt keine Schule mehr lehrt, faßte man den naturkundlichen Unterricht vom rein materiellen Standpunkte auf. Man nahm die Realien wie Vocabeln in den Unterricht und ließ sie auswendig lernen. Meistens bestanden sie aber nur in Definitionen und systematischer Eintheilung, so daß der Schüler von der Sache selbst wenig erfuhr. Seitdem haben sich aber grade die Naturwissenschaften an Stoff so erweitert, daß der Ueberblick nur gelehrten Naturforschern noch möglich ist; um das Feld aber übersehen zu können, muß man den Stoff in Klassen, Ordnungen und Gruppen vertheilen. Das Verdienst der großen Naturforscher (Linné, Buffon, Jussieu, Oken, Burmeister u. A.) besteht eben darin, daß sie den Reichthum der Gegenstände ihrer Wissenschaft in ein System brachten. Systematik ist also auch hier die Hauptsache. Diese Richtung

der Naturwissenschaft entsprach dem Streben der formalen Pädagogik, die nun ein neues Feld für systematisches Unterrichten hatte. Als Elementarunterricht machte sie sich die Eintheilung der Elemente, Definitionen und Klassificationen zurecht, aber grade die Hauptsache, das Beobachten, drängte sie aus der Schule heraus, und das Naheliegende, mit dem sie beginnen sollte, die Hausthiere und Gartengewächse, fanden kein Unterkommen. Noch weniger dachte man daran, die Schüler so weit zu bringen, daß sie von ihrem Wissen einen Gebrauch machen konnten. Der Knabe sieht vielmehr die Welt nicht, wie sie ist, sondern durch die Schablone des Systems; er sammelt die Pflanze, beschreibt sie nach der vorgeschriebenen — oft geistlosen — kleinlichen Terminologie, bringt sie in irgend einer Klasse unter, und nun hat sie für ihn weiter kein Interesse. Er schleppt Unkraut aller Art zusammen; aber Obstarten und Gemüse kennt er nicht, noch weniger weiß er, wie man eine Blume, einen Baum behandelt, veredelt, schützt, benutzt u. s. w., weshalb denn sein ganzes Wissen ein inhaltsloses ist, da er nur eine gegebene Terminologie mehr oder minder richtig anwendet.

Nun behauptet man zwar, die genaue Beschreibung schärfe die Sinne und bilde die Sprache; aber dies ist eine unerwiesene Behauptung. Der Knabe wendet ja nur eine Terminologie an, wie etwa der Gymnasiast sich Phrasen aneignet; diese technischen Ausdrücke haben an sich gar keinen Werth, sie sind bloße Vocabeln, und bei aller Fertigkeit im Gebrauch derselben wird der Schüler kaum einen erträglichen schriftlichen Aufsatz machen lernen, denn er lernt höchstens den Stoff disponiren und minutiöse Aeußerlichkeiten mit schwerfälligen Ausdrücken einer Mischsprache bezeichnen. Solche Beschreibungen üben meistens nur in der Geschmacklosigkeit, weil sie sich nur für den gelehrten Fachmann geziemen, nicht aber für einen stümpernden Schüler, für den ein bescheidner Theil der Merkmale ein hinreichendes Wissen abgiebt. In der letzten Zeit ist man in der Wissenschaftlichkeit gar so weit gegangen, daß man Anatomie und Physiologie in die Schule bringt, das Mikroskop anwendet, mit allem Ernst Würmer, Polypen-

Infusorien, Moose und Flechten behandelt, als ob man Naturforscher von Fach bilden wolle. Diesen Ueberschwenglichkeiten gegenüber sind die preußischen Regulative bei aller Einseitigkeit doch wohl berechtigt und eine Wohlthat für die Schule.

Obschon der Lehrgang im Allgemeinen bald festgestellt und eben so die Methode gefunden war, so fehlt es doch noch an Uebereinstimmung in Betreff des vorbereitenden Cursus, in Betreff der organischen Einreihung in den gesammten Unterrichtskörper, in Betreff der Auswahl und des Maaßes. Es tragen diese Lehrfächer noch zu sehr einen wissenschaftlichen Charakter. Was die Experimente anlangt, so täuscht man sich über deren Nutzen jedenfalls sehr. Sie werden vom Schüler gesehen, aber flüchtig, und lassen nur einen unbestimmten Eindruck zurück. Nutzen würde das Experiment erst dann haben, wenn es der Schüler selbst ausführt, wenn er sich die Instrumente und Methode erfinden muß, denn in diesem Falle übt und bildet man in ihm den practischen Sinn, macht ihn anstellig, weckt sein Nachdenken, Forschen und Grübeln und zwingt ihn, sich auf sich und seine Einsicht zu verlassen. Außerdem muß ein großer Theil des naturkundlichen Stoffes unter die übrigen Lehrgegenstände vertheilt werden. Die Mineralogie nimmt die Steine als vereinzelte Dinge, erst im Gebirge bilden sie ein lebendiges Ganzes und hier müssen sie beschrieben werden. Eben so müssen in der Geographie eine Menge Producte, Thiere und Pflanzen genannt, zu einem Landschaftsbilde vereinigt werden, die in der Zoologie und Botanik als vereinzelte Verkörperungen des Systems erscheinen. Die Naturkunde kann in der gewöhnlichen Bürgerschule nur in der Oberklasse als Repetitionsstunde ihre organische Stellung erhalten.

Noch sind die Ansichten der Pädagogen darüber verschieden, ob die synthetische oder analytische Methode anzuwenden sei, und noch weniger hat ein System allgemeine Gültigkeit erhalten, so daß in den Lehrbüchern große Verwirrung herrscht, und ein Knabe, der von einer Schule zur anderen übergeht, gradezu noch einmal von vorn anfangen muß. Da nun

auch die Terminologie eine andre zu sein pflegt, so wird die Verwirrung noch größer. Eine für die Schule brauchbare Terminologie giebt es gar nicht, da eine Menge Gattungs- und Klassenkennzeichen nur dem Sachkenner verständlich sind. So ist der Ausdruck „Zweihänder und Vierhänder" für den Schüler störend, da er sich die Hand nicht als Gangorgan vorzustellen pflegt. Eben so unverständlich bleibt ihm die unlogische Eintheilung: Knochenfische, Stachelflosser, Bauchflosser u. s. w., oder gar Oken's Eintheilung in Eigeweide-, Schaal-, Ringel-, Fleisch und Sinnenthiere. In solche eigensinnige Bezeichnungsweise ist für den Schüler kein Sinn hineinzubringen; eben so, wenn Burmeister Käfer eintheilt in solche mit vollständiger und solche mit unvollständiger Verwandlung. Klassificirungen dieser Art bleiben ein unverstandenes Phrasenwerk. Die Schule muß eine populäre Eintheilung suchen, selbst auf die Gefahr hin, daß sie nicht wissenschaftlich ist. Der Student mag eine bessere lernen. Es handelt sich aber bei allen methodischen Handbüchern für den naturkundlichen Unterricht immer um die Klassification, um die Terminologie, also um den wissenschaftlichen Theil, nicht um die pädagogische Behandlung.

Große Verdienste um den naturkundlichen Unterricht hat sich Lüben, Rector der Stadtschule zu Merseburg, erworben, da er für die verschiedenen naturkundlichen Fächer sehr sorgfältig ausarbeitete Hand- und Lehrbücher geschrieben hat. Er vertheilt den Lehrstoff in vier einjährige Cursen, von denen der erste die Arten, der zweite die Gattungen, der dritte die Systemkunde und der letzte den inneren Bau und die Natur der Geschöpfe behandelt. Dabei soll vom Nahen, von dem in der Umgegend Vorhandenen ausgegangen, fleißig verglichen, wiederholt, die Merkmale aufgesucht und auch Nutzen und Schaden erwähnt werden. Es ist Lüben also blos um die formale Bildung zu thun, die Sache selbst ist ihm Nebensache. Wenn man aber bedenkt, daß die Schule an sich schon reichlich versehen ist mit formalem Lehrstoff, daß man das Denken nur am Gedanken, am inhaltsvollen Lesestück üben soll, so fragt man: was bringt die Naturkunde wesentlich

Neues in die Schule? Eine Nomenclatur, die für's bürgerliche Leben ohne Werth ist! Stellt man diesem Formalismus die practische Bedeutung gegenüber, welche die Naturproducte und Naturgesetze für das Gewerbsleben haben, so liegt die Forderung ganz nahe, daß der naturkundliche Unterricht ein technologischer sein muß, indem er die Naturgesetze an dem Handwerkszeug und den Arbeitsoperationen der Handwerker nachweist. Dies ist populäre Naturkunde. Am Ofen und an den Kleidungsstücken weise man die Gesetze der Wärmestrahlung nach, statt Unkraut lehre man Nutzpflanzen und Holzarten, statt der Gase erkläre man Gährung, Fäulniß und Düngung, statt der Walfische, Nashörner und Tiger erzähle man von unseren Hausthieren, deren Zucht und Benutzung und übe bei solchen Themen den Verstand gehörig, fördre hier die Einsicht und eröffne das Verständniß alltäglicher Erscheinungen. Dann erst erfüllt die Bürgerschule ihren Zweck. Art, Bereitung und Zuträglichkeit der Nahrungsmittel, das ist ein Schulthema, welches sich recht gut popularisiren läßt. Oculiren der Bäume, Bodenkenntniß, Kenntniß schädlicher Insecten gehört in die Schule. In welche Klasse sie gehören, das ist dem Bürger und Bauer mit Recht gleichgültig, wenn er sich nur vor ihnen schützen kann. Welche Schule lehrt die Bienenzucht, die Fischzucht, den Seidenbau? Welche lehrt Glasstücken verwerthen? Und doch könnten solche Kenntnisse manchem Schüler später das Brod erwerben helfen.

Ein andrer Bearbeiter der Naturkunde, Eichelberg in Zürich, geht von den Individuen aus, betrachtet sie aber allseitig, damit sich der Schüler mit Leichtigkeit „die Definitionen des Systems abstrahire," wobei er den Schüler zugleich mit einer Ueberfülle unverdaulicher Terminologie überschüttet. Mit Definitionen beginnt Eichelberg nach Art veralteter Grammatiken, ehe der Schüler von der Sache etwas weiß, also mit abstracten Phrasen. Dann spricht er von Organen, ehe der Schüler den ganzen Körper kennt, hierauf von Systemen, und nun erst beginnt die Beschreibung und Vergleichung der Hauptformen.

Gabriel will mit dem Nächsten beginnen, das Einzelne

zur Anschauung bringen, um die Gattung darin erkennen zu lassen. Er beginnt mit dem Menschen nnd betrachtet in drei Cursen erst bei den Geschöpfen den Knochenbau, dann den inneren Bau und endlich die Organe (Physiologie).

Einen viel richtigeren Weg geht Curtmann, denn er läßt erst die Individuen aufmerksam betrachten, gruppirt dann das Betrachtete ohne Rücksicht auf Systeme und leitet endlich zur Beobachtung des inneren Lebens an. Noch entschiedener stellt Gräfe die Zweckmäßigkeit in den Vordergrund, und Kirscher endlich beschränkt sich auf das im bürgerlichen Leben Nothwendige.

Was Physik und Chemie anlangt, so haben diese zahlreiche Bearbeiter gefunden, aber methodisch hat nur Crüger die Physik behandelt. In den übrigen Schulbüchern findet man ein Haschen nach den neuesten Entdeckungen, als ob diese in die Schule gehörten, kostspielige Instrumente, nutzlose Experimente, Definitionen und eine nothdürftige Systematik, aber eine Methode giebt es bis jetzt nicht. Denn die Elemente einer Wissenschaft sind nicht zugleich Elemente für den Schulunterricht; ein Auswendiglernen der Formeln und Terminologie ist noch kein Wissen von der Sache. Vor Allem sollen aber die Naturwissenschaften ein Können werden, sie sollen practisch machen, denn deswegen schicken die Eltern ihre Kinder in die Schule und nicht der wechselnden Systematik wegen, die für den Gelehrten Hauptsache ist. Crüger beginnt mit dem Experiment, läßt dieses betrachten und aus ihm das Gesetz entwickeln. Eben so verfährt Stöckhardt und auch Regniault, aber sie streben nach der Systematik als Hauptsache, nach Vollständigkeit der Wissenschaft, wogegen die Schule nur einige Kapitel herauszugreifen hat, die zu kennen allgemeines Bedürfniß ist. Diese soll sie popularisiren, und wenn sie dies thut, so muß sie so Vielerlei aus der betreffenden Wissenschaft erwähnen und erklären, daß sie in dieselbe einführt, auf sie vorbereitet. Besonders für die Realschulen ist die „Wissenschaftlichkeit" der noch unfertigen Wissenschaft der Physik und Chemie ein Hemmschuh, denn der Unterricht artet

aus in Formalkram und Spielen mit Stichwörtern, wobei die Sache unklar bleibt.

Neuntes Kapitel.

Fertigkeiten: Lesen, Schreiben, Zeichnen, Singen, Turnen.

Die oben genannten Gegenstände sind vorzugsweise Fertigkeiten, die man durch mechanisches, methodisch geordnetes Ueben sich aneignet. Wenn ein schweizerischer Regierungsrath zu Pestalozzi sagte: Sie wollen den Unterricht zu einem Mechanismus machen! so hatte er nicht ganz Unrecht, denn das Zerlegen in Elemente und der Fortschritt vom einfachsten Element zum zusammengesetzten ist ein Mechanismus, denn ein Organismus enthält stets das Ganze als eine lebendige Einheit von Theilen. Der mechanische Sprachunterricht beginnt mit dem Laute, der Sylbe als den atomistischen Urelementen der Sprache, der organische Unterricht mit dem ganzen Satze, mit der Geschichte im Lesebuche, die also zugleich einen Inhalt hat, welcher der Sylbe, dem einzelnen Worte fehlt. Wie wir in allen Lehrgegenständen die Bewegung der Methode vom Mechanismus zum Organismus, vom inhaltslosen Formalismus zum practisch nutzbaren Realismus hin beobachtet haben, so werden wir dasselbe auch bei den mechanischen Fertigkeiten wiederfinden.

Wechselnde Schicksale hat der Turnunterricht erfahren. In Griechenland, wo die sinnlich-geistige Lebensauffassung vorwaltete, war bekanntlich die Ausbildung des Körpers die Hauptsache, da man einestheils den Körper zur schönen Bewegung so wie für den Kriegsdienst heranbilden wollte. Im Mittelalter wird zwar gewaltig viel turniert, aber nur zu kriegerischen Zwecken, denn erst mit dem Philanthropin erwacht in Deutschland das Bewußtsein, die Schule soll nicht blos die Seele bilden, sondern auch den Körper, damit er ein brauchbares Werkzeug des Geistes werde. Guts-Muths, Lehrer am

Schnepfenthaler Institut, war der Erste, welcher das Turnen systematisch lehrte, indem er den Körper durch methodisch geordnete Bewegungen übte. Einen höheren Zweck erhielt das Turnen durch den bekannten Friedr. Ludw. Jahn, welcher in den Jahren der Noth und Entmuthigung die Jugend um sich sammelte, körperlich übte und stählte, aber auch die Geister kräftigen, patriotisch stimmen, lebendiges Nationalgefühl und edlen Nationalstolz wecken wollte. Die Tapferkeit der Turner während der Befreiungskriege bewies die Richtigkeit seiner Voraussetzungen. Als aber die Jugend, welche den Feind nicht nur verjagt, sondern in seinem eignen Lande besiegt hatte, ungestüm die Erfüllung der Versprechungen von den Regierungen forderte, als sich die Burschenschaften die Pflege deutscher Sitte und Art, deutschen Sinnes und Lebens zur Aufgabe machten: traten die Turner, frische und den Idealen zustrebende Jünglinge vorzugsweise dieser Verbindung bei, welche jene Russen, die als Beaufsichtiger nach Deutschland geschickt waren, mit solchem Erfolge zu verdächtigen verstanden, daß die Regierungen verderbliche Symptome revolutionärer Bestrebungen in ihnen erblickten, und mit den Burschenschaften auch die Turnvereine auflösten. Jahn war nämlich nach der Beendigung des Krieges als Turnlehrer angestellt; Turnen ward durch Staatsgesetz allgemeine Schulangelegenheit, und der Turnplatz in der Hasenhaide, den Jahn 1810 errichtet hatte, wurde wohl ausgerüstete Staatsanstalt. Doch 1818 wurde er wie alle übrigen Turnplätze geschlossen, denn Turner, Demagog und Volksaufwiegler wurden in Folge der geschickt verbreiteten Verdächtigungen für gleichbedeutend gehalten. Jahn wurde verhaftet, abgesetzt, zwar später freigesprochen, jedoch viele Jahre unter polizeiliche Aufsicht gestellt und erst 1840 wieder vollkommen frei gegeben. Obschon in Preußen somit das Turnen unterdrückt wurde, so nahmen die freisinnigen Regierungen Süddeutschlands keinen Anstoß am Turnen, so daß es sich hier weiter ausbildete und über die Nachbarländer verbreitete. Auch in Preußen überzeugte man sich 1830 von der Nützlichkeit des Turnens, wie von der Gefahrlosigkeit der deutsch-patriotischen Turner; man erlaubte wieder Leibesübungen und machte sie später sogar

zum unerläßlichen Bestandtheil des Unterrichts an den höheren Schulen. Von Einfluß war hierbei die Lorinser'sche Schrift über die Schwächung des Körpers durch die üblichen Schuleinrichtungen. Das Turnen blieb ein einseitiges körperliches Erziehungsmittel, nur in Süddeutschland, im Westen und Norden wurde es zugleich der Träger einer Idee, der deutschen Gesinnung, weshalb man es mit dem Absingen von Nationalliedern und großartigen Turnfesten vereinigte. Spieß behandelte es streng methodisch und pädagogisch, indem er die verschiedenen Uebungen in fortschreitender Vielseitigkelt ordnete. Einzelne Regierungen errichteten daher Centralturnschulen, wohin sie auf Staatskosten wissenschaftlich gebildete Lehrer schickten, die sich im Turnen ausbilden sollten. Von Deutschland aus verpflanzte Peter Ling das Turnen nach Schweden, gründete sein System aber streng auf die Gesetze der Physiologie und machte es einestheils zu einer Heilgymnastik, anderntheils zu einer Vorschule für den Kriegsdienst. Mit dem Turnen kommt also ein antikes Bildungselement in unser modernes Schulwesen, dem vielleicht noch eine segensreiche Zukunft beschieden ist, wenn es Mittelpunkt der deutschen Nationalerziehung wird, mit Gesang vereint und zur Feier nationaler Feste bestimmt bleibt.

Jahn wurde 1778 zu Lanz in der Priegnitz geboren, wo sein Vater Prediger war, studirte zu Halle und Göttingen Theologie, lernte in Greifswalde, wohin er als Hauslehrer gegangen war, den Dichter M. Arndt kennen, und war eben im Begriff, sich in Jena als Privatdocent niederzulassen, als der preußisch-französische Krieg ausbrach. Seine Absicht, in das preußische Heer einzutreten, konnte er nicht ausführen, denn nach der Schlacht bei Jena mußte er flüchten, da man ihn für einen französischen Spion hielt. Nachdem er sich über seine patriotischen Absichten ausgewiesen hatte, erhielt er 1810 eine Lehrerstelle am kölnischen Gymnasium und eröffnete 1811 seinen Turnplatz. Jahn wollte Nationalgefühl wecken, der Nachahmung des Fremden Einhalt thun, in Sprache, Kleidung, Sitte und Denken das Deutsche zur alleinigen Geltung bringen und die Jugend mit Franzosenhaß

erfüllen. Als der Krieg ausbrach, trat er ins Lützow'sche Corps, ward Bataillonsführer und machte als solcher die Feldzüge mit. Nach seiner Rückkehr hielt er seit 1817 Vorlesungen über deutsches Volksthum, leitete als königlicher Turnlehrer die Turnübungen, ward aber heimlich als Demagog angeklagt und 1819 verhaftet, als er eben einem Rufe nach Greifswalde als Professor der Geschichte folgen wollte. Man führte ihn nach Spandau, dann nach Küstrin, fand ihn auch nach langer Untersuchung 1824 schuldig, 2 Jahre zu Festungsarrest verurtheilt zu werden; er ward zwar schon 1825 freigesprochen, mußte sich aber 12 Meilen entfernt von Berlin aufhalten und durfte weder in einer Universitäts- noch Gymnasialstadt wohnen. Jahn ging nach dem reizenden Freiburg an der Unstrut, wurde aber 1829 nach Kölleda verwiesen, durfte jedoch später nach Freiburg zurückkehren, wo er durch eine Feuersbrunst seine ganze Habe verlor. Vollkommen begnadigt und mit dem eisernen Kreuze beehrt wurde er erst 1840, und 1844 bauten ihm die Turnervereine ein nettes steinernes Haus mit der Inschrift: frisch, frei, fromm! Er ward 1848 zum Mitglied des deutschen Parlaments gewählt, wo er seine politische Unschädlichkeit bewies, und starb 1852. Seine Schriften zeichnen sich durch eine derbe, frische Sprache aus, sind aber nicht frei von Ziererei und Deutschthümelei.

Zwar hatte Luther körperliche Uebungen dringend empfohlen, aber nur in England erlaubte man der Schuljugend, sich auf dem Platze vor dem Schulhause zu tummeln, das übrige Europa erinnerte erst Rousseau an leibliche Erziehung, und Guts-Muths führte sie aus. Jahn bildete jedoch erst begeisterte Schüler in Eiselen, Maßmann, Harnisch, Diesterweg, Heidenreich, Klumpp, Ravenstein, Elias, Vögeli, Spieß, Nachtegall in Dänemark. Werner nahm die Turnerei in Schutz, machte sie aber nur zur orthopädischen Anstalt, deren er 1838 eine zu Dessau errichtete; 1842 stellte Maßmann in Preußen die Turnplätze wieder her; seit 1844 ward Turnen Schulunterricht, 1845 geschah es eben so in Würtemberg, in Baden errichtete Euler eine Militairturnanstalt. Es lassen sich also drei verschiedene Zwecke des Turnens deutlich unter-

scheiden. Die Einen wollen durch das Turnen nationale Gesinnung erwecken (Jahn), Andere betrachten es nur als pädagogisches Bildungsmittel der körperlichen Organe (Spieß) und wieder Andere als Heilmittel oder als Vorübung der Soldaten (Werner, Ling, Euler). Jedenfalls schließt ein Zweck den anderen nicht aus.

Eine andre körperliche Fertigkeit ist der Gesang, der von alten Zeiten her in der Schule gelehrt wurde. Die Griechen machten ihn zum Hauptbildungsmittel des Gemüths und Verstandes; im Mittelalter diente er blos der Kirche, damit die Knaben die Chorgesänge mitzusingen verstanden. Seit der Reformation war er wegen des Kirchenliedes, an welchem die Gemeinde sich betheiligen soll, ein unentbehrlicher Lehrgegenstand, doch erst in neuerer Zeit wird er rein pädagogisch als Mittel der Gemüthsbildung und des Schönheitssinnes gepflegt. Wie einseitig die pestalozzi'sche Methode des Elementarunterrichts konnte aufgefaßt werden, das zeigt uns die Behandlung der Musik, die man in einzelne Töne, Tonreihen, Tonfiguren und andre rein formale Uebungen auflöste, um sie rein verstandesgemäß erklären zu können. Töne sind aber noch keine Musik und alle die herrlichen Erwartungen, die man von ihr haben durfte, konnten bei so verkehrter Auffassung nicht in Erfüllung gehen. Das elementare Singen, wie es noch bei jeder ungeschulten Liedertafel vorkommt, beginnt mit dem Singen einfacher Volkslieder nach dem Gehör. Auf diese Weise lernt der Soldat, der Gesell, die Bauerdirne dem Leierkasten die Volks- und Schelmlieder ab; nur der Kunstkenner und geübte Musiker zerlegt sich ein musikalisches Ganzes in Accorde, Tonfiguren und Tonbildungen.

Nägeli, ein Lehrer in Pestalozzi's Institut, bearbeitete zuerst den Gesangunterricht methodisch, zerlegte sich denselben in ein System, unterschied Rhythmik, Melodik und Dynamik, übte Takte, Höhe, Tiefe und Länge der Töne, und erst nachdem er diese Elemente geübt hatte, schritt er zum Singen von Liedern, konnte es aber trotzdem nicht zum Singen nach Noten bringen. Um dem abzuhelfen, übte Natorp elementares Liedersingen neben einander, indem er kleine elementare Gruppen

zu kleinen Musiksätzen vereinigte, einen Text unterlegte und sich der Ziffern als Notenbezeichnung bediente. Die übrigen Methodiker beschäftigen sich mit der Aufgabe, wie der elementare Gesang mit dem Liede zu vereinigen sei, und kürzen bald den Nägeli'schen ab, bald machen sie Lieder als Elementarübungen, wobei freilich ein solches Lied ein trocknes Notenmachwerk bleibt. Karow und Schütze fangen endlich mit Gehörübungen an, lassen diesen Lieder und Kanons folgen, und gehen nun erst auf die Accorde und die Theorie der Notengeltung ein.

Neben diesen methodischen Versuchen erhob sich ein Streit darüber, ob man nach Noten oder nach Ziffern solle singen lassen, ob man beim Kirchenliede die schleppende Weise nicht zu dem ursprünglich rascheren Rhythmus zurückführen solle.

Wie man also ein Gedicht nach den Regeln des Verstandes pedantisch zerzupfte und in die Trivialität prosaischer Nüchternheit herabzog, damit der Schüler ja „Einsicht und Verständniß" erhalte, wie man Gedichte in Prosa verwandeln ließ, um der Verkehrtheit die Krone aufzusetzen, wie man es zu grammatischen Uebungen benutzte: so erging es dem Gesange zur Zeit der Herrschaft des abstracten Formalismus. Die Musik wurde pedantisch in ihre Atome: Töne, Intervalle, Takte u. s. w. zersetzt, damit hinterher ein einfaches Lied gesungen werden konnte. Wie das Zeichnen und Schreiben eine Bildung des Gesichtssinnes ist, so das Singen eine Uebung des Gehörsinnes. Durch alle Einsicht wird man nie singen lernen, wenn das Gehör nicht geübt ist. Erst wenn man nachzusingen vermag, einige mechanische Fertigkeit im Gebrauch des Muskelapparats durch fleißige Uebung gewonnen hat, erst dann kann man der Fertigkeit durch Erkenntniß nachhelfen. Dies ist das Gesetz der Natur, so verlangt es die Anatomie und Physiologie, um welche sich die Gesangtheoretiker vor allem Elementarisirungseifer gar nicht gekümmert haben.

Der Gesang soll das Gemüth bilden, daher innige, tiefempfundene Volkslieder und Kirchenlieder, daher ihre organische Verbindung mit der Poesie und Religion, daher sorgfältige Auswahl inhaltsvoller, veredelnder Lieder und keine

Plattheiten. Daß auch Hentschel die Sinne: Auge und Ohr verwechselt, Musik durch's Auge lehren will, ist im „Volksschullehrer" weiter nachgewiesen. Den practischen Standpunkt hat Gräfe getroffen, der sich überhaupt durch seinen practischen Blick auszeichnet, indem er nur einen Liedercursus einrichtet, den er in Gehör- und Notensingen theilt.

Die Literatur grade dieses Unterrichtszweiges hat in den zwei letzten Jahren durch Erk und mehrere Lehrervereine billige und ansprechende Lieder erhalten, und um das Orgelspiel hat sich die Körner'sche Verlagshandlung in Erfurt große Verdienste erworben. Das Orgelspiel selbst ist eine besondre Kunstfertigkeit geworden. Orgeln sollen schon die Griechen nach Christi Geburt gehabt haben, doch fanden diese Windorgeln, von denen Karl d. Gr. bereits eine besaß, nur langsam Eingang in den Kirchen, in denen sie allerdings nur geringe Dieuste leisten konnten, da der Gesang der Geistlichen und der Chöre die Hauptsache blieb, und die Orgeln selbst noch sehr unvollkommen waren. Die erste Orgel, wie sie jetzt ist, baute ein Deutscher zu Venedig 1312, doch konnte man noch keinen Choral darauf spielen; erst im 16. Jahrhundert traten wesentliche Verbesserungen ein und im 17. Jahrhundert lernte man die Blasebälge reguliren, deren es damals noch 20 bis 24 gab.

Das Zeichnen hat außer dem practischen Nutzen, daß Auge und Hand geübt werden, und der künftige Handwerker dasselbe häufig anwenden muß, für den Pädagogen den Vortheil, daß es Geschmack und Phantasie bildet, denn grade das Erfinden von Figuren wirkt anregend auf die Schöpferkraft der Kinder. Schon die Philanthropinisten nahmen das Zeichnen in den Lectionsplan auf, aber nur als körperliches Bildungsmittel, erst die Pestalozzianer erhoben es zu einem allgemeinen Bildungsmittel, indem sie es elementar zu behandeln versuchten. Anfangs machte man geometrische Figuren zur Grundlage, da man recht wohl ahnte, daß diese beiden Lehrgegenstände einander ergänzen müssen. Jos. Schmid begann daher mit dem Punkte, um aus demselben Linien, Winkel und geschlossene Figuren zu entwickeln, wogegen

Ramsauer Verzierungen nachahmen und eigne Erfindungen anfertigen ließ, nachdem er das Augenmaß an den verschiedenen Linien gebildet hatte, um mit der Perspective zu schließen. Peter Schmid dagegen begann mit dem Naturzeichnen, indem er mathematische Körper vorlegte, die nachgezeichnet werden sollten.

Die Hauptrichtungen der Zeichenmethode liegen in den genannten Methodikern vor. Um diese richtig zu würdigen, muß man festhalten, daß das Zeichnen ein Mechanismus ist, welcher mit der Reflexion und dem Erkennen Hand in Hand gehen muß. Der singende Schüler bringt es durch Uebung dahin, daß er durch den Anblick der Noten seine Kehlkopf-, Zungen- und Halsmuskeln so bewegt, daß der vorgeschriebene Ton sofort hervorgebracht wird. Durch aufmerksames Zuhören gelingt es ihm leicht, so daß, wenn bei mehrstimmigem Gesange jede Stimme nur einen oder zwei Stimmhalter hat, die Uebrigen durch's Gehör im Stande sind, mit ihm denselben Ton zu singen. Dies ist instinctartiger Mechanismus. Anders steht es mit dem Zeichnen. Zuerst muß eine Figur richtig gesehen, in ihren Verhältnissen scharf aufgefaßt werden, wozu außerordentlich viel Uebung gehört. Von Natur und durch Theorie lernt man dies nicht, sondern mit Zirkel und Lineal muß man die geometrischen Grundfiguren messen und messend nachahmen und zwar so lange, bis man hierin mechanische Fertigkeit erlangt, wobei es nicht ausgeschlossen ist, daß man diese Uebungen so ordnet, daß verschiedene Figuren zu einer größeren zusammengesetzt werden. Dadurch erhält man eine treffliche Vorbildung für das Handwerkszeichnen. Nun erst kann man weiter gehen, weil sich alle übrigen Körper leicht in mathematische Figuren zerlegen lassen, und die krummen Linien als Blumen oder in Verbindung mit geraden zu unendlichen Compositionen Anlaß geben. Hier ist der formale Elementarunterricht am rechten Platze, weil es sich um ein mechanisches Einüben des Gesichtssinnes und der Handmuskel handelt. Auf diese Weise hat Lüben den Zeichenunterricht geordnet, indem er taktmäßig Linien ziehen läßt, daraus mathematische Figuren bildet, dann nach solchen

Figuren, die in Pappe geschnitten sind, zeichnen und endlich Gegenstände, eigne Erfindungen, Schattirung u. s. w. folgen läßt. Aehnlich verfahren Otto, Francke, Hippius und Brauer.

Eine neue, weit verbreitete Methode erfanden die Brüder Dupuis zu Paris, welche das sogenannte Naturzeichnen aufbrachten, indem sie für jede Unterrichtsstufe einen Naturkörper aussuchten, und ihn nach seiner verschieden veränderten Stellung zeichnen ließen, wodurch sie namentlich die Perspective popularisiren wollten. Für die Volksschule stellte der Seminardirector Beyer den practischen Zweck als Endziel fest. Es findet sich auch beim Zeichnen der Fortschritt vom geometrischen Zeichnen zum practisch brauchbaren. Noch sind die Ansichten getheilt, ob man nach Vorlegeblättern oder nach der Natur soll zeichnen lassen, aber jedenfalls muß beides abwechseln, weil jedes an sich einseitig ist. Wenn die höheren Schulen die Perspective zu lehren haben, die sie entweder mathematisch beweisen oder durch populäre Demonstrationen begreiflich machen, so hat die Volks- und Bürgerschule sich nur auf die einfachsten perspectivischen Zeichnungen zu beschränken.

Schreiben und Lesen endlich sind ein Mechanismus, der dem Zeichnen und Singen parallel geht und den die Schule möglichst kurz abzumachen hat, weshalb hier gute Methoden besonders nothwendig sind. Im Mittelalter war das Schreiben ein Luxus und der Schreibunterricht ein rohes Nachmalen, indem der Lernende rothe Buchstaben vor sich hatte, die er mit schwarzer Dinte überzog, wobei ihm der Lehrer die Hand hielt. In späterer Zeit suchte man die Buchstabenform systematisch zu ordnen, indem man sie aus geometrischen Figuren construirte. Die practischen Nordamerikaner, denen Hamilton's mechanisches Sprachenlernen so sehr zusagte, erfanden daher auch die Schnellschreibmethode, welche in Europa zur Taktirmethode wurde, wogegen Andre das Schreiben mit dem Lesen zur Schreiblesemethode vereinigten. Der Weg von dem Nachmalen vorgezeichneter Buchstaben bis zum Taktschreiben war ein weiter, der aber mit großer logischer Consequenz ausgeführt ward.

Ursprünglich blieben die Buchstaben nach dem Alphabet

geordnet, und der Schüler mußte sie nach dieser bunten, zufälligen Reihe erlernen. Das Schreibbuch war mit Linien versehen, der Lehrer schrieb einzelne Buchstaben vor und ließ sie so lange nachahmen, — das Wie? mußte sich der Schüler selbst herausklügeln, — bis die Handschrift erträglich war. Ungeschickten schrieb der Lehrer den Buchstaben mit Bleistift vor, damit der Schüler denselben mit Dinte überziehe und dadurch den Zug des Buchstabens sich aneigne. Hatte der Schüler eine Seite beschrieben, so legte er dem Lehrer dieselbe zur Recension vor, der nachträglich die Schrift tadelte, corrigirte oder durchstrich und dann eine neue Zeile vorschrieb. Dieses Corrigiren hielt sehr auf und schwächte die Disciplin. Es trat eine Besserung ein, als man die Buchstaben nach der Leichtigkeit der Nachahmung ordnete, mit den einfachsten begann, sie in bedeutender Größe an die Tafel schrieb und zeigte, wie man dabei die Hand führen müsse. (Roßberg, Heinrich, Riedel, Küsel.) Auch diese Methode gnügte nicht, daher schrieb man eine allgemeine Vorschrift an die Tafel und erklärte die Handführung und die Buchstabeneigenthümlichkeit. Um die Elemente gründlicher zu üben, ließ man die Buchstaben stückweise nachschreiben, hob Aehnlichkeit und Verwandtschaft der Buchstaben hervor u. s. w. (Müller, Kretzschmar, Dolz, Parizek, Clausius, Beneke, Weber.) Jetzt erst fing man an, diese mechanischen Uebungen durch Einsicht zu leiten und zu erleichtern. Man entwickelte die Entstehung der Buchstaben, bediente sich liniirter Schiefertafeln und Schreibhefte mit Höhenlinien für große und kleine Buchstaben. (Pöhlmann, Stephani, Jessen, Wilmsen, Mädler, Nebe.) Andre entwickelten dieses System noch weiter und fügten schräge Linien bei, damit der Schüler darnach die Richtung der schrägliegenden Buchstaben berechne, und sich der Erklärung der Buchstabengestalt und der Entstehung besonders befleißige. (Natorp, Koch, Hergang, Zerrenner, Kirschner, Zumpe.) Den Formalismus dieser Methode bildete man bis zum umständlichen Uebermaaß aus, indem man die Höhen- und Schräglinien zu einem Quadrat vereinigte und dahinein den Buchstaben construirte. (Denzel, Kruse, Roßberg, Pestalozzi, Tillich, Zeller.) Dagegen übte

Olivier als Grundelemente den feinen Haarstrich, den starken Grundstrich und das leicht geschwungene Oval.

Hierauf folgt mit Graser die Schreiblesemethode, deren wir hernach gedenken werden, und dieser gegenüber die Carstair'sche Schnell- und die Audoyer'sche Taktschreibemethode. Der Engländer Carstair übt durch freie Bewegung der Hand durch die Luft den Ductus, verwirft die Linien und macht die Lage der Hand wie der Federhaltung zur Hauptsache. Wesentliche Verbesserungen erhielt seine Methode durch Wedemann, Clauß, Nädelin, Otto, Reichard, Zschille, Drescher, Falkenberg. Ganz nahe lag es nun, die Schriftzüge nach dem Takte zeichnen zu lassen, wodurch sie Schwung erhielten, und die Schnelligkeit gefördert wurde. Der Franzose Audoyer kam zuerst auf diese Methode, die auch in Deutschland viel Nachahmung fand. (Koch, Otto, Duft, Schöne, Hertel.)

Von den verschiedenen Lesemethoden schließen wir die mit Ausdruck aus, da sie in den Sprachunterricht gehört. Charakteristisch für die Pedanterie mancher Pädagogen ist es, daß Mehrere allen Ernstes definiren, was Lesen ist, und dazu auch noch den Zweck des Lesens angeben. Vor Zeiten herrschte die Buchstabirmethode, indem man dem Kinde den Buchstaben zeigte und dessen Namen nannte, weshalb sie auch Nominalmethode hieß, die darin ihren Hauptfehler hat, daß der Buchstabe nicht so darf ausgesprochen werden, wie sein voller Name lautet. Gegen diese Methode sprachen sich namhafte Pädagogen aus, wogegen sie in den Francke'schen Stiftungen Eingang und warme Vertheidiger fand. Doch konnte man nicht hindern, daß die Methode wenigstens etwas verbessert ward. Etwas weiter ging die Syllabirmethode, die ganze Sylben oder (Gedike) ganze Wörter lesen ließ, wonach sie auch Verbalmethode hieß. Um für das Lesen die wahren Elemente aufzustellen, lehrten Stephani und Olivier die Lautirmethode, die Diesterweg, Krug und Schulze weiter ausbildeten und Zerrenner warm empfahl, weil sie zugleich Orthographie lehrt. Um recht gründlich zu verfahren, lehrte Graser zuvor die Mundstellung und brachte diese Theorie in eine Methode. Hierauf suchte man nicht nur einige dieser vier

Methoden zu verbinden, sondern die Leseübung selbst mit den Denk- und Schreibeübungen (Diesterweg, Scholz, Graßmann, Harnisch, Wurst); gestritten wurde aber darüber, welche Schriftart man anwenden müsse. Einige wollten für die ersten Schreibübungen die eckigen Druckbuchstaben anwenden oder gar eine eigne Elementarschrift erfinden (Wurst). Pestalozzi hat eine zwischen Buchstabir- und Syllabirmethode vermittelnde vorgeschlagen, indem er vom Selbstlaute ausgeht und ihn vorn und hinten mit einem Mitlauter verbindet.

Die Schreiblesemethode empfahlen Denzel, Graser, Wurst, Ludwig, Diesterweg u. A., die in Einzelnheiten wieder von einander abwichen; Jacotot dagegen fängt mit einem ganzen Satze seine Leseübungen an; der Lehrer liest ihn vor, weist dabei auf jedes gelesene Wort und liest ihn so oft vor, wobei die Kinder mit dem Finger in ihrem Buche von Wort zu Wort folgen, bis die Kinder den Satz auswendig wissen. Hierauf müssen sie in und außer der Reihe jedes Wort zeigen. Nun zergliedert man das Wort auf gleiche Weise in Sylben und diese zuletzt in Buchstaben.

Zu den ersten Leseübungen gehört das ABCbuch und die Lehrfibel. Schon die Chinesen und Hindus hatten solche Bücher; bei den Griechen verband man Syllabiren mit Schreiben, las Homer und Aesop, und Grammatiker versuchten allerlei Kunststücke, um das ABC den Kindern schnell beizubringen. Der Name ABCschütze stammt aus dem Mittelalter, in welchem die jungen Schüler, die den Bacchanten bedienen und für ihn stehlen (schießen) mußten, Schützen genannt wurden. Die erste Fibel stammt aus dem 16. Jahrhundert und enthält als erste Leseübung die Namen der Heiligen nebst Titelreimen und einem Holzschnitt: Jesus im Tempel lehrend. Die früheren Fibeln waren geschrieben und mit schön gemalten Miniaturbildern versehen. Sehr bald kamen das Vaterunser, der Glaube und Gebote in die Fibeln durch Luther. Ikelsamer, Commenius und Basedow beschäftigten sich viel mit der Lesemethode, und Letzterer ließ die Buchstaben sogar in Labkuchen backen. Seit etwa 1750 beginnen die illustrirten Fibeln, die lehrhafte Reime enthielten. Gegen Anfang des

17. Jahrhunderts kommt die Lautirmethode auf, und in unserm Jahrhundert haben es die namhaftesten Pädagogen nicht verschmäht, eine Fibel zu schreiben, (Tillich, Zehme, Scholz, Hientzsch, Spieß, Krug, Stephani, Schulze, Junker, Zerrenner, Stern, Harnisch u. A.), welche meist zugleich auch die ersten grammatischen Begriffe lehrten, zu Denkübungen Stoff gaben und gemeinnützige Kenntnisse verbreiteten. Kinderfreunde setzten diese Lese- und Lernstoffe fort, welche in neuester Zeit durch moderne Lesebücher ersetzt werden.

Schlußkapitel.

Rückblick und Aufgabe der Gegenwart.

Wir haben den langen Weg durchschritten, der uns durch die zweitausendjährige Geschichte des Schulwesens geführt hat. Schulen, Erziehungsprincipien wechselten, aber wenn man genauer auf die Vorgänge des sogenannten Systemwechsels in den verschiedenen Perioden achtet, so bemerkt man, daß jede Periode die Einseitigkeit der vorhergehenden beschränkt, indem sie ihr die Kehrseite hinzufügt. Die Weltgeschichte bewegt sich in Gegensätzen vorwärts, die aber in der Geschichte nicht verloren gehen. Denn sobald ein Grundsatz der vorherrschende ist, wird er dadurch einseitig, daß er den ergänzenden Gegensatz nicht dulden will. Tritt aber ein neues Lebensprincip auf, so werden die früheren Principien in beschränkter Anwendung beibehalten und dadurch auf ihr richtiges Maaß zurückgeführt.

Wenn also im Mittelalter die Erziehung nur eine Standeserziehung ist, die Schule sich aber um dieselbe gar nicht kümmert, so nimmt die neuere Zeit die alten Erziehungsweisen in sich auf und bedient sich der alten Erziehungsmittel. Was während einer Periode der Geschichte in strenger Einseitigkeit galt, herrscht bei uns neben anderen als eine Klassenstufe oder

Altersperiode. Jenes mechanische Lernen der Gebote, wie es im alten Orient überall Sitte war, wird jetzt in den ersten Schuljahren geübt; die griechische und römische Lehrweise beherrscht mit ihrer formellen Bildung die höheren Schulen, die moderne Wissenschaft die Universitäten. Die religiöse Erziehung waltet bei uns in der Volksschule vor, die humanistische auf den Gymnasien, die nationle fällt den Militairschulen und dem Soldatenstande zu.

Nicht minder entschieden ist der Zusammenhang in Betreff der Lehrstoffe. Das realienarme Mittelalter trieb mit ungeheurer Geisteskraft den abstracten Formalismus der Scholastik, es erbaute den Riesendom einer scharfsinnig systematisirten Begriffswelt, die in ihren Ausführungen, Deductionen und anderen Schnörkeln einem Münster mit seinen Pfeilern, Nischen, Erkern, Thürmen, Kapellen und Krypten gleicht. Erst nachdem dieses Thema erschöpft war, suchte man einen realen Gegenstand. Hatte man sich früher mit dem bloßen Begriffe beschäftigt, so studirte man nun das Wort, welches den Begriff ausdrückte, darstellte und veranschaulichte. Doch diesen realeren Stoff behandelte man nach scholastischer Weise, nachdem man ihn gesammelt hatte, indem man die Worte von ihrem Inhalte trennte, Wortlaute, Wort- und Satzformen systematisirte und nun wieder ein kunstvolles Gebäude grammatischer Sophistik aufthürmte, da sogar zwischen et und que tiefsinnige Unterschiede Statt finden sollten.

Vom Begriff kam man zum Wort, aber nun wollte man endlich auch zur Sache kommen, da man trotz aller logischen Fertigkeit die gewöhnlichsten Dinge nicht zu beurtheilen verstand. Die Realien beginnen, und selbst das Alterthum wird nun von der realen Seite als gelehrte Alterthumswissenschaft behandelt. Man fing mit dem Realismus des Wortes, mit der Abbildung desselben für's Memoriren an, um zuletzt zu den Realien selbst zu kommen. Aber noch hat man den Muth nicht, den Realien einen selbstständigen Werth zuzuschreiben, denn dies nennt man Materialismus, sondern man machte sie zu formalen Bildungsmitteln, indem die Sache das ersetzen mußte, was früher das Wort that. Man beschäftigt sich mit

Definitionen, Eintheilungen, Systematik, Terminologie und hat zuletzt kaum Zeit für die Sache selbst, oder hängt diese hernach als unverdaulichen Gedächtnißstoff hinten an. Die Anschauung wird zur Nebensache, man verliert den Zweck des Unterrichts ganz aus den Augen und hält es für eine pädagogische Weisheit, auf das bürgerliche Leben keine Rücksicht zu nehmen und ihm keinen Nutzen zu bringen.

An diesem Mangel leidet unser ganzes Schulwesen, und daher fühlt selbst der Schüler so wenig Befriedigung, weil sein ganzes Schulwissen unbrauchbar, eine gemüthlose Scholastik ist. Erst in neuester Zeit erhebt sich hiergegen eine Reaction, welche die Rücksicht auf die Bildungsbedürfnisse der Gemeinden obenanstellt, die Realien ernstlich betreibt und das Lehrmaterial auf das Nothwendige beschränkt. Die Schulen sind gegründet, weil in ihnen gewisse Kenntnisse und Fertigkeiten sollen gelehrt werden, die für das bürgerliche Leben unentbehrlich sind. Jene allgemeine Bildung, jene Verstandescultur der Begriffsentwickelungen ist nicht nur einseitig, sondern verstößt gegen die psychologischen Gesetze. Man kann den Geist nicht bilden wollen, ohne ihm positiven Inhalt zu geben. Ein feiner grammatischer Stilist ist deshalb noch kein Mathematiker, noch kann er die gewöhnlichste Erscheinung richtig beurtheilen, weil dazu positive Kenntnisse gehören. Bei der Betrachtung einer Pflanze, einer Maschine wird der Verstand gleichfalls geübt, aber in concreter Weise, er lernt nicht Denkformen, sondern wirkliche Dinge nach ihrem Wesen beurtheilen, er wird practisch, anstellig, erfinderisch. In jedem Dinge steckt ein Gedanke, den suche man auf, und man hat mit der realen Bildung zugleich die formale. Man fürchte sich vor dem Gespenst des Materialismus nicht, denn der ist nur ein Gedankending, weil in jeder Materie ein Gesetz, ein geistiges Element steckt, und der kindliche Geist von selbst auf Gott als den Schöpfer und Erhalter kommt. Aber die Verhältnisse unsrer Zeit, der Umschwung im Handel und Verkehr machen eine genauere Bekanntschaft mit den Realien unabweisbar, die Staatsökonomie und die Finanzen des Staats beruhen auf einer zweckmäßigen Benutzung der Natur.

Jetzt muß Zeit und Kraft gespart werden, und die Schule daher den leeren Formalismus mit inhaltsvollem Realismus vertauschen. Man betrachte objectiv die Sache und verflüchtige sie nicht zu wesenlosen Systemen.

Der inhaltsarme Formalismus führte zu Ueberfüllung mit Lehrstoff und zu widernatürlichen Anforderungen an die Jugend. Diese ist noch sinnlich, sie will anschauen, sich in ein Ding sinnend versenken, jene Reflexionen und Definitionen, der ganze Verstandesmechanismus paßt nicht für die Jugend, welche darunter blasirt, schlaff und dünkelhaft wird. Sie muß von Dingen sprechen, über sie urtheilen, sie ordnen und kennt doch die Dinge gar nicht oder nur sehr mangelhaft. Sie wird in allen Lectionen streng logisch geschult, aber sie verlangt nach gemüthlicher Anregung und Befriedigung, sie will Leben sehen. Daher verlangt man auch in neuester Zeit Gemüthsbildung, geographische Bilder, geschichtliche Lebensbilder, Lectüre ganzer Lesestücke, erbaulichen Religionsunterricht. Dies sind die Zeichen der neuen Periode, des schön geformten, geistdurchdrungenen Realismus.

Um die Ueberfülle des Stoffes zu beseitigen, beschränke man sich auf das Nothwendige, Nächstliegende, Heimische, und lasse dem Manne auch ein Stück Arbeit übrig. Es giebt Bücher genug, durch welche der Gesell und der Bürger sich weiter bilden können. Auch diese Erkenntniß dämmert schon deutlich durch die neuesten Bestrebungen hindurch.

Aber die größte Reform hat die Zukunft darin zu vollziehen, daß sie die Unterrichtsstoffe und Unterrichtsanstalten zu einem organischen Ganzen gliedert. Gegenwärtig ist der Unterricht zum großen Theil Mechanismus, denn der Formalismus des Verstandes, jene sogenannten Elementarkenntnisse, ist geistlose Begriffssystematik, wie ja die Mathematik in vielen Lehrbüchern mechanisch getrieben wird. Es wird Alles vereinzelt, zerhackt und zerfetzt, was zusammen gehört, auseinandergerissen und das Leben getödtet. Denn alle jene Elemente sind wesen- und leblose Begriffe, daher findet die Jugend sich nicht zurecht, kann das nicht vereinigen, was zusammen gehört. Die Lehrstoffe müssen anders vertheilt

werden, indem das Verwandte und Zusammengehörende auch als Ganzes behandelt wird. Der Anschauungsunterricht muß viele Stoffe aus den anderen Lehrgegenständen erhalten, die Anfänge der Geometrie auf's Zeichnen, Naturkunde in die Geographie verlegt und der deutsche Unterricht benutzt werden, diese Stoffe auch sprachlich durchzuarbeiten, zu klarem Bewußtsein zu bringen und ihnen eine ansprechende Form zu geben. Solche reale Themata gelingen der Jugend besser als Reflexionen über moralische Sprüche.

Man muß bei den pädagogischen Principien nicht von dogmatischen und philosophischen Voraussetzungen ausgehen, sondern von psychologischen Gesetzen, denen man Lehrstoff und Lehrweise anpaßt. Erst dann folgt man der Natur, während die Natur den meisten Pädagogen eine Hypothese, ein gemachter Begriff, ein leeres Gedankending ist.

Endlich hat der Staat die Aufgabe, das gesammte Schulwesen zu einem Gesammtorganismus zu vereinigen, Zusammenhang, Abstufung, Ziel und Maaß für die einzelnen Schulen zu bestimmen, Fortbildungs-, Lehrlings- und Gesellenschulen gesetzlich zu machen, da in ihnen Vieles gelehrt werden muß, wozu der Schulknabe noch nicht reif ist.

Kurz, wir müssen mit dem Schulwesen aus dem Schematismus, Formalismus und Mechanismus heraus, müssen die Verstandeskultur auf ihr bescheidenes Maaß beschränken, müssen Herz und Willen, Gemüth und religiöses Gefühl ebenso pflegen, müssen organisiren, müssen alle Bildungselemente und Bildungsaufgaben, die wir ererbt und geschaffen haben, zu einem harmonischen, lebendigen, in sich wohlgegliederten Ganzen vereinigen, dann haben Alterthum und Mittelalter sich erst zu einer neuen Lebensperiode der Menschheit vereinigt. Den Anfang hierzu machen die preußischen Regulative, sobald sie die übrigen Schulen umfassen. Weil sie der Anfang sind, so darf man sich nicht wundern, wenn sie einseitig und mangelhaft erscheinen, die spätere Zeit wird schon nachhelfen. Sie haben aber den Vorzug, daß sie der Ueberladung mit Lehrstoff wehren, doch ist ihre exclusiv dogmatische Tendenz den Verhältnissen nicht angemessen. Auf das Practische hin

zeigen alle Wegweiser unsrer Bestrebungen, auf Organisation und Theilung der Arbeit dringen die Stimmen der Einsichtsvollen, auf Beseitigung der beliebten Vollständigkeit durch eine beschränkte Auswahl, auf gemüthliche Vertiefung in den Lehrstoff arbeitet die leise sich regende Reform hin, und daher lautet das Motto der Schule der Zukunft: **practisch** und **organisch**!

Druck von Ferber & Seydel in Leipzig.

[illegible] der Wegweiser unserer Bestrebungen, als Ergebniß [illegible] [illegible] Theilung der Arbeit [illegible] gegen die Stimmen der [illegible] [illegible] auf Beseitigung der [illegible] Vollständigkeit. Durch eine [illegible] Auswahl und gemeinfaßliche Darstellung in der [illegible] arbeiten wir leise der [illegible] Reform hin, und haben [illegible] das Werk der Schule der Zukunft praktisch [illegible] [illegible]

[illegible] in Schaffhausen.

Körner, Friedrich

Geschichte der Pädagogik von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart ein Handbuch für Geistliche und Lehrer beider christlicher Confessionen

Leipzig 1857